Auf, zum Lehrertage nach Philadelphia!

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang I. Juni 1900. Heft 7.

Programm der 30. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Philadelphia, 5.—9. Juli 1900.

(Offiziell.)

Donnerstag, 5. Juli, abends 8 Uhr.

Eröffnungsversammlung in der Halle der Deutschen Gesellschaft (Ecke der Springgarden & Marshall Strasse).

1. Begrüssungsansprache von Dr. C. J. Hexamer, Präsident der Deutschen Gesellschaft.

2. Rede von Dr. M. D. Learned, Präsident des Nat. D. A. Lehrerbundes.

3. Empfang (Erfrischungen).

4. Besichtigung der Bibliothek und des Archivs der Deutschen Gesellschaft.

Einleitende Bemerkungen von Prof. J. B. Hertzog, Bibliothekar.

Freitag, 6. Juli, 9:30 vormittags.

Erste Hauptversammlung, Houston Hall, Universität von Pennsylvania (34. Str. u Woodland Avenue).

Begrüssungsansprache—Vice-Provost Dr. Egar F. Smith.

Vorträge:

1. Prof. A. W. Spanhoofd, Central High School, Washington, D. C. „Die erste Stufe des deutschen Unterrichts in der Hochschule."
2. Dr. Frölicher, Woman's College, Baltimore, Md. „Ziele und Lehrmittel des deutschen Unterrichts in den Untergymnasien und Hochschulen".
3. Prof. Leo Stern, Milwaukee. „Zur Behandlung der deutschen Klassiker in der Hochschule".
4. Prof. Wm. Eckoff, Herbart Preparatory School, Suffern, N. Y. „Die Herbartsche Seelenlehre als pädagogische Grundlage des Unterrichts".

1 Uhr. Lunch, Houston Hall.

4 Uhr. Exkursion nach dem Schützenpark. Gemeinsames Abendbrot und Sommernachtsfest.

Sonnabend, 7 Juli, 9:30 vormittags.

Zweite Hauptversammlung, Houston Hall.

Vorträge:

1. Prof. Joseph Krug, Cleveland High School. „Die Fortbildung des Lehrers im Amte."
2. Prof. C. O. Schönrich, Deusch-Englische Schule, No. 1, Baltimore, Md. „Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters."
3. Prof. C. Th. Eben, Philadelphia. „Deutsch als Lehrfach in der Volksschule."
4. Rede des Professor Dr. Adolf Spaeth, Lutherisches Theol. Seminar, Mt. Airy.

1 Uhr. Lunch, Houston Hall.

Besichtigung der Universitätsgebäude.

8 Uhr abends.

Kommers und turnerische Vorführungen in der Turnhalle der Philadelphia Turngemeinde (435 Nord 5 Str.) und im Garten.

Sonntag, 8. Juli.

Den Besuchern wird Gelegenheit zu Ausflügen an die Küste, etc. gegeben.

8 Uhr abends.

Konzert des Jungen Männerchores in der Jungen Männerchor-Halle, (6te u. Vine Strasse).

Montag, 9. Juli.

Keine Morgenversammlung.

Besichtigung der Sehenswürdigkeiten der Stadt: des Fairmount Parks, des Zoologischen Gartens, etc.

2.30 nachmittags.

Schlussversammlung im Washington Park, 26te Strasse u. Allegheny Avenue. (Reading R. R. 12th u. Market Str; Bellevue Station, Norristown Branch, Züge alle 30 Minuten.)

Vortrag:

Herr John Weber, Sprecher der Philadelphia Turngemeinde, „Turnen in den öffentlichn Schulen."

Besprechungen:
Antiqua oder Fractur.
Bestrebungen des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins, etc.
Picknick.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar.

558—568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Am 4. September d. J. beginnt der 23. Jahreskursus des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars. Dasselbe hat sich die Aufgabe gestellt, für die Schulen dieses Landes tüchtige und begeisterte Lehrer heranzubilden; sie sollen sowohl im Deutschen als auch im Englischen unterrichten können, mit den Errungenschaften der neueren Pädagogik wohl vertraut sein und das Geschick besitzen, das eigene Wissen den Schülern in passender Weise darzubieten.

Das Seminar besitzt für seine Arbeit eine vorzügliche Ausrüstung: tüchtige, für ihren Beruf vorgebildete Lehrkräfte, passende Lehrmittel, ausgezeichnete Räumlichkeiten und eine blühende Musterschule — die deutsch-englische Akademie. Durch die Verbindung mit dem Turnlehrerseminar des Nordamerikanischen Turnerbundes ist den Zöglingen der Anstalt auch eine ausgezeichnete Ausbildung in den verschiedenen Zweigen der körperlichen Erziehung gesichert.

Neben dem Kursus für Lehrer und Turnlehrer ist auch ein solcher für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen eröffnet. Für Aufnahme in denselben sind dieselben Bedingungen gestellt, wie für das Seminar. Die Aufnahmeprüfungen für diese Kurse finden am 1. September statt.

Wir fordern hiermit Lehrer und Schulfreunde auf, talentvolle, charakterfeste junge Leute beider Geschlechter zum Besuche unseres Seminars anzufeuern, um damit unsere Aufgabe: Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache, Förderung des nationalen Schulwesens und Verbreitung vernünftiger pädagogischer Ideen fördern zu helfen.

Der Unterricht ist frei; Lehrbücher können gegen ein geringes Entgelt leihweise bezogen werden; talentvollen unbemittelten Zöglingen des

Seminars werden Vorschüsse gewährt; auch stehen wir Neueintretenden bei der Beschaffung guter Quartiere beratend zur Seite.

Wir sind gerne bereit, Schulbehörden geeignete Lehrkräfte für den Unterricht in deutscher oder englischer Sprache vorzuschlagen.

Wir wünschen die Aufmerksamkeit der Eltern heranwachsender Söhne und Töchter auf unsere Musterschule, die deutsch-englische Akademie, zu lenken. Ein gründlicher, allseitiger Unterricht in deutscher und englischer Sprache, sowie in allen anderen Fächern der Elementarschule, rationeller Betrieb des Turnunterrichts, ausreichende Unterweisung im Handfertigkeitsunterricht, im Zeichnen, Modellieren und in weiblichen Handarbeiten, machen die Schule zu einer der besten Bildungsanstalten des Landes.

Solche Kinder, denen die Schule ihrer Heimat eine genügende Ausbildung nicht zu geben vermag, finden hier eine Stätte, in der sie sich eine ausreichende Bildung erwerben können.

Für passendes Unterkommen der Zöglinge in guten deutschen Familien, die in der Nähe der Anstalt wohnen, wird Sorge getragen; auch wird den Kindern vom Direktor und dem Lehrerkollegium die nötige Beaufsichtigung zu teil. Das Schulgeld ist mässig.

Weitere Auskunft erteilt:

Direktor Emil Dapprich,
558—568 Broadway, Milwaukee, Wis.

Der Verwaltungsrat des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars:
W. H. Rosenstengel, Präsident.
Albert Wallber, Sekretär.

Aufnahmebedingungen für das Seminar.

A) Deutsche und englische Sprache. 1. Mechanisch-geläufiges und logisch-richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) Mathematik. Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnungen. Die Grundbegriffe der Geometrie.

C) Geographie. Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) Geschichte. Allgemeine Kenntnis der Weltgeschichte und besondere Kenntnis der Geschichte der Ver. Staaten.

E) Naturgeschichte und Naturlehre. Beschreibung einiger einheimischen Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik.

F) Turnen. Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, zum Zweck ihrer Ausbildung als Turnlehrer sich am Turnunterricht der Seminarklassen zu beteiligen. Befreiung von diesem Fach kann nur auf das Zeugnis des Arztes der Anstalt hin erworben werden.

Sechsjähriger deutscher Kursus. Welche Lehrbücher?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)
Von Arthur Kiefer, Piqua, O.

(Schluss.)

Intermediate Course.

Dieser umfasst entweder:

1. und 2. Klasse Hochschule; oder
2. und 3. Klasse Hochschule; oder
2. Klasse allein.

In ihm soll der Schüler, neben anderen Erweiterungen seiner Kenntnisse, vollständig mit der Grammatik vertraut werden. Der Bericht der Zwölf verlangt inbezug auf den letzteren Punkt:

„Beantwortung irgend einer nicht aussergewöhnlichen Frage, die sich auf etwas Wesentliches in der Sprache bezieht inkl. Syntax und Wortbildung." Ob letztere zum Erlernen der Sprache und zum Verständnis derselben so wichtig ist, wie oft behauptet wird, erlaube ich zu bezweifeln; es ist für den Schüler gleichgiltig, ob das Wort, das er richtig anzuwenden versteht, von einem Verbum oder einem Adjektivum hergeleitet ist, ob es ein Wurzelwort oder ein abgeleitetes Wort ist; die geistige Arbeit, die zur Erforschung dieses Verhältnisses verwendet wird, kann anderweitig besser benutzt werden. In Hinsicht auf die Grammatik dürfte sich die Frage erheben, 1) ob eine der üblichen deutschenglischen, 2) ob eine rein deutsche, 3) ob eine kurzgefasste ohne Übungen, oder 4) ob eine mit Übungen vorzuziehen ist.

Eine rein deutsche Grammatik dürfte von vorneherein ausgeschlossen sein, in Fällen, wo der Lehrer nicht vollständig das Deutsche beherrscht; und ausserdem fürchte ich, dass eine solche Grammatik immer ein zu enträtselndes Buch auch für die besten Schüler bleibt. Eine Grammatik mit Übungen nach dem Muster: "The son of the father is the nephew of the uncle" ist einer rein theoretischen ohne Übungen für Schulzwecke vorzuziehen, wenn auch das Übersetzen solcher unzusammenhängender Sätze Schülern, die, wie schon oben bemerkt, etwas mit der Sprache umgehen können und das Wesentliche der Grammatik kennen, trivial vorkommen muss. Wo ist der Ausweg aus diesem Dilemma?

a) Welche Grammatik für den Intermediate Course?

Advanced Course.

In demselben — 4. Klasse Hochschule oder 3. und 4. Klasse Hochschule umfassend — wird die Grammatik mehr zu einem Nachschlagebuch in zweifelhaften Fällen, da das eigentliche Studium derselben, soweit

es in der Hochschule verlangt ist, beendet sein soll, und der Schwerpunkt des Unterrichtes auf dieser Stufe mehr nach einer anderen Richtung — Lektüre und was dazu gehört — liegt.

III. Lesebücher — Lektüre.

Für die beiden untersten Klassen werden die Lesestücke meistens wohl in dem Lesebuch enthalten sein; eventuell dürfte es aber angezeigt sein, für den 8. Grad und die erste Klasse Hochschule ein eigenes Lesebuch zu verwenden.

a) Welches Lesebuch eventuell für den 8. Grad?

b) Welches Lesebuch eventuell für die 1. Hochschulklasse?

In den oberen Klassen erfolgt das Lesen freier Stücke, wie Märchen, Erzählungen, Lustspiele etc.; an solchen Stücken ist kein Mangel, es fragt sich nur, ob sie für den Schüler so interessant sind, wie oft behauptet wird. Den Märchen, glaube ich z. B., dass die amerikanische Jugend wenig oder gar kein Verständnis entgegenbringt, mit Recht oder mit Unrecht, lasse ich dahingestellt; und die Zeit, Stimmung für die deutschen Märchen zu erwecken, halte ich für unlohnend verwendet. —

Auch Lustspiele u. dergl. sollen sehr gut sein zu lesen; aber wo sind *einfache, kurze* deutsche Lustspiele — abgesehen von den guten längeren — die man mit Stolz den Schülern in die Hände geben kann? Was ist der Inhalt beinahe aller dieser Lustspiele? Ein fades, seichtes, philisterhaftes, kleinstädtisches Liebesgesäusel, das sich auch in den meisten Erzählungen wiederfindet, und ohne das wir guten Deutschen nun einmal nicht fertig werden zu können scheinen, für das aber die amerikanische Jugend sehr wenig Sinn hat. In diesen biedern Lustspielen und Erzählungen ist das „Ewig Weibliche" meistens als hingebendes, schmachtendes Gänschen gezeichnet, für das es noch Wollust ist, vor den Augen des stolzen Liebsten aus Liebeskummer hinzusiechen; und die Vertreter der männlichen Hälfte des Menschengeschlechtes sind entweder Halbgötter oder polternde Haustyrannen, die mit ihrem unmännlichen Benehmen, ihren stereotypen Pantoffeln und ihrem Schlafrock, ihrer Philisterhaftigkeit, der amerikanischen Jugend nicht imponieren und nur dazu beitragen können, ein Vorurteil zu bestärken, das in manchen amerikanischen Kreisen über das Verhältnis des Mannes und der Frau in Deutschland herrscht.

Ein paar Worte über die sogenannte *Klassische Lektüre.* Mir scheint, dass mit derselben durchschnittlich zu früh begonnen wird. Unsere Klassiker haben mal von vorne herein nicht für die Schule geschrieben; und das Beste, was sie geschrieben haben, eignet sich nicht zur Besprechung im Schulzimmer; und ob die Schüler nicht auch sprachlichen und geistigen Vorteil von der Lektüre anderer moderner Prosaschriftsteller, wie Freytag, Dahn, Spielhagen, Heyse, etc. haben, als wenn sie sich mit Ach und Krach mit Hilfe des Lexikons durch die Dichtersprache eines klassischen

Dramas hindurcharbeiteten, nur um der „Klassität" halber, die darinnen ist, oder um sagen zu können, wir haben etwas „Klassisches" gelesen — diese Frage lasse ich dahin gestellt. Die Lektüre der „Ganz Modernen" eignet sich, trotz Vorzüglichem darin, des Erotischen halber, das sie beinahe ohne Ausnahme enthalten, definitiv nicht für die Schule. Nichtsdestoweniger aber beabsichtigt, wie ich höre, eine Dame Sudermanns „Ehre", „Sodoms Ende" und „Es war" für Schulzwecke herauszugeben— Himmel hast du keine Flinte!

In mir persönlich erweckt das Wort „klassisch" eine Erinnerung an eine kleine Begebenheit aus meiner Gymnasiastenzeit. Es war in Unter-Prima: An einem warmen Frühlingsnachmittag lasen wir eine der endlosen stilistisch vollendeten Reden des „klassischen" Cicero, des Jungendreschers, des Mannes ohne Absicht, Einsicht und Umsicht, wie ihn Mommsen charakterisiert. Unser guter Professor war der Urtypus des weltentfremdeten Stubengelehrten. Statt dem Gedankengang im Cicero zu folgen, schweiften meine Augen und Gedanken träumend über die grünen Felder und Wiesen, die ich von meinem Platze aus erblicken konnte. Plötzlich hörte ich meinen Namen rufen: „Also worin besteht das „Klassische" dieser Periode, die wir soeben gelesen haben," fragte mich der Professor, aus dessen Augen wirklich die Begeisterung für das Klassische in dem Periodenbau leuchtete. Dieses Wort "klassisch", das bei allen Gelegenheiten uns um die Gymnasiastenschädel schwirrte, brachte an jenem Nachmittag meinen rebellischen Geist zum Überfliessen, sodass ich, respektlos, ohne Absicht es zu sein, erwiderte: „Ich weiss nicht, mir kommt die ganze Geschichte entsetzlich langweilig vor." Ich glaube, es war weniger die Respektlosigkeit meiner Antwort, die unserem guten, alten Professor einen Ruck gab, als die Thatsache, dass jemand den „klassischsten aller Lateiner" langweilig finden konnte.. Für mein Vergehen — die respektlose Antwort — und wahrscheinlich auch für meinen unklassischen Geist, musste ich am gleichen Tage noch auf eine Stunde in den Carcer wandern. Seit der Zeit hat das Wort „klassisch" für mich einen Beigeschmack.

Hiermit schliesse ich die, meistens und absichtlich „negativ" gehaltenen Zeilen; wenn sie etwas „positives" bringen, haben sie ihren Zweck erfüllt.

Der ethische und pädagogische Wert des Erzählens passender Geschichten in der Volksschule.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von A. Warnecke, Milwaukee.

Viele prominente Pädagogen unseres Landes, die es ehrlich mit der Erziehung unserer Jugend meinen und darum auch ein offenes Auge für die Schäden und Mängel unseres öffentlichen Schulsystems haben, wiesen schon wiederholt mit Bedauern darauf hin, dass in den öffentlichen Schulen fast einzig der Verstand und das Gedächtnis, in neuerer Zeit auch wohl noch die Hand, aber wenig oder gar nicht Herz und Gemüt ausgebildet werden.

Ist dieser Vorwurf berechtigt? Nun, wir Lehrer werden wohl am besten wissen, dass es so ist. Hat denn nicht die öffentliche Schule die Aufgabe, gute Staatsbürger zu erziehen? Niemand wird dies bestreiten wollen. Aber diese ernste Aufgabe kann die Volkschule gewiss nicht damit allein lösen, wenn sie den Kopf der Schüler mit allen möglichen Wissenschaften anfüllt, und Herz und Gemüt, Wille und Charakter brach liegen lässt. Das Wenige, was hierin wirklich geschieht, nämlich in der ethischen und moralischen Ausbildung, leisten die Lehrer gelegentlich und auf eigene Verantwortung, denn verpflichtet sind sie dazu eigentlich nicht, weil es nicht vorgeschrieben ist; und darum mögen auch wohl viele Lehrer glauben, dass dieses ihre Aufgabe überhaupt nicht sei.

Was für ethische und moralische Erziehungsmittel haben wir denn auch ausser der Weltgeschichte und dem Lesebuch? Und allgemeine Weltgeschichte haben wir ja auch nicht, nur die Geschichte der Vereinigten Staaten. Was kann also und soll die öffentliche Schule thun, um gute, ehrliche, zuverlässige Bürger zu erziehen? Religion kann und darf sie nicht lehren, denn sie ist religionslos und muss es sein.

Frankreich behauptet nun, dieses Problem zu lösen, indem es in seinen gleichfalls religionslosen Staatsschulen den moralischen oder bürgerlichen Unterricht 1882 einführte, d. h. einen Unterricht in den Pflichten und Tugenden des bürgerlichen Lebens, und zwar gegen einander und gegen das Vaterland. Dieser Unterricht wird wöchentlich in vier Lektionen je zu 30 Minuten erteilt, und die dortige Schulbehörde versichert, dass sie gute, sogar sehr gute Resultate damit erzielen.

Mit welchem Ernst und Eifer der damalige französische Unterrichtsminister Spuller diese schwierige Reorganisation der Schule in die Hand nahm, und welche grosse Verantwortlichkeit er dabei glaubte auf sich zu nehmen, zeigt eine Rede, welche er in der französischen Kammer im Jahre 1882 hielt, und woraus ich mir erlaube einige Sätze hier mitzuteilen. Er sagt: „Die Organisation der Volksschule ist trotz aller An-

strengungen, Opfer und scheinbaren Fortschritte unfruchtbar und wertlos, wenn der schwierigste und erhabenste Teil des Ganzen, die moralische Erziehung, unvollendet bleibt; es wäre eine schwere Verantwortung und ein gefährliches Beginnen, dieselbe zufälligen Einflüssen zu überlassen, oder sie einzig als Nebenprodukt eines anderen Unterrichtsgegenstandes gewinnen zu wollen. Der Moralunterricht muss deshalb schon in der Elementarschule als selbständiges Fach auftreten und so betrieben werden, dass er sicher Wurzeln fasst und Spuren für das ganze folgende Leben hinterlässt. Wenn das nicht gelingt, fehlt der Republik das wahre Leben, fehlt ihr jene heilige Kraft, die grosse Nationen erzeugt, indem sie grosse Bürger schafft. Das Land, welches diese Frage vernachlässigt, selbst wenn es alle anderen glücklich gelöst hätte, hat versäumt, für das Notwendigste zu sorgen. Der Demokratie bleibt vor allem ein Erfolg erstrebenswert, der erst den anderen wahren Wert verleiht: nämlich der Sieg des Gewissens über die Leidenschaft, der Vernunft über die Begierde, der Arbeit und Ordnung über die Gier nach Gewinn um jeden Preis. Um diesen Erfolg erringen zu können, muss erst allen zum Bewusstsein kommen, dass die wichtigste Erziehungs- und Unterrichtsfrage diese *eine* sei: Wie gelingt es uns, wahre Menschen zu erziehen?"

Das sind gewiss ernste und beherzigenswerte Worte, mit denen wohl ein jeder von uns im Prinzip, wenn auch nicht in allem einzelnen, einverstanden ist.

Was können wir nun für unsere Schüler zur sittlichen Erziehung thun? Sehen wir uns unter den Lehrgegenständen um, so wird uns zu diesem Zwecke wohl nur das Lesebuch übrig bleiben. Das sollte denn natürlich von allen Lehrern gehörig ausgebeutet werden. Doch giebt es leider noch Lehrer genug, die da glauben, das Lesebuch sei nur zum Lesenlehren da, höchstens lasse sich noch Sprache und Grammatik daran knüpfen. Die ethische Ausbeute des Lesebuches verstehen sie entweder nicht oder halten sie für unnötig. Es geht ihnen wie dem Buren in Afrika, der auf die Frage eines Fremden, ob er kein Gold in seinem Grund und Boden habe, antwortete: „Ich weiss nicht, ich habe noch nicht darnach gesucht." O, welche reichen Schätze sind in manchen Lesestücken aufgespeichert! Und sie harren nur des geschickten Lehrers, der es versteht, sie an das Tageslicht zu fördern und für seine Schüler zu verwerten; und wie gerne folgen die Schüler dem Lehrer, wenn er sie in die Tiefe führt, um diese Schätze zu finden und zu heben.

Doch noch ein anderes und zwar sehr gutes Mittel im Dienste der sittlichen Bildung der Schüler kann ich empfehlen, und das ist das Erzählen passender zu dem Zwecke ausgewählter Geschichten. Wie lieben die Kinder Geschichten! Diese sind für sie das reine Zuckerbrot. Da giebt uns die Natur einen Fingerzeig, wie wir am besten das Herz des Kindes erreichen, wie wir seine ganze Seele füllen können, wenn wir ihm

eine recht interessante Geschichte erzählen. O, wie denken wir noch alle mit seligem Entzücken der Kinderzeit, wo wir den schönen Geschichten lauschten, die uns die liebe Mutter erzählte! Ich glaube, das sind auch die besten Mütter und die besten Erzieherinnen, die am besten Geschichten erzählen können. Auch kann man wohl behaupten, dass gute Lehrer auch gewöhnlich gut erzählen können. Das ist auch eine Kunst, die der Lehrer lernen muss. Aber müssen die Geschichten denn erzählt werden, können sie nicht vorgelesen werden? Gewiss, doch macht eine gut erzählte Geschichte immer mehr Eindruck, und deshalb übe sich der Lehrer die Hauptsache. Das lange Moralisieren ist auch bei den Lesestücken Kernpunkt, die Lehre oder Moral derselben erfasst haben, und das ist ja ja zu früh kennen.

Nun möchte ich noch bemerken, dass es nicht wohlgethan ist, nach dem Erzählen über die Geschichte lange zu sprechen oder gar zu moralisieren. Ist die Geschichte gut erzählt, so werden die Kinder bald den in dieser Kunst. Professor Stanley Hall sagt in einem Aufsatz über Kindergärten: "Story-telling ought to be a profession; and if I could examine Kindergarten teachers, I would regard the art in this respect as second to none in importance."

Was für Geschichten sollen nun erzählt werden? Nach meiner Ansicht solche, die in den Gesichtskreis des Kindes hineinpassen, die es verstehen und fassen kann; vorzüglich aber solche, die einen moralischen Hintergrund haben, also den göttlichen Funken, der im Herzen des Kindes schlummert, entzünden und anfachen. Vor allen anderen gehören solche dazu, die Liebe, Gehorsam, Dankbarkeit und Vergeltung gegen die Eltern zum Gegenstand haben. Das Elternhaus und die Familie ist der eigentlich fruchtbare Boden für die Seele des Kindes; hier sollen sich seine Wurzeln tief hinein versenken und daraus später alle Tugenden und grosse Thaten keimen und sich entwickeln. Auf diesem Boden bewegen sich ja auch meistens die Märchen, die fast alle an das Elternhaus und die Familie anknüpfen und bei den Kindern so überaus beliebt sind. Dann sind auch Geschichten, die Mitleid und Barmherzigkeit gegen die Tiere bekunden, gerade für *unsere* Kinder hier von grossem Nutzen. Überhaupt alle Geschichten, die in der jungen Seele Begeisterung für das Gute, Edle und Schöne erwecken und den Trieb zur Nachahmung mächtig anregen. Jedoch wähle man möglichst solche, die harmonisch und friedlich ausklingen, aber nicht tragisch und disharmonisch; denn das Tragische lernen die Kinder leider im rauhen Leben noch immer früh genug, nicht nötig und sogar schädlich; man lasse die Kinder dieses selbst finden und leite sie durch geschickte Fragen darauf hin. Man hüte sich also, die erzählte Geschichte wie eine Blume zu zerpflücken; nein, man lasse dieselbe im Gegenteil voll und ganz auf das Gemüt des Kindes wirken, wie die warmen Sonnenstrahlen auf den Boden einwirken und den eingestreuten Samen zum Keimen bringen.

Dass die Kinder für erzählte Geschichten so sehr empfänglich sind, wird jeder Lehrer aus eigener Erfahrung bestätigen können. Dann hat man ihre ganze ungeteilte Aufmerksamkeit, und zwar ganz und gar freiwillig, ohne allen Zwang. Es ist überhaupt so ein eigen Ding mit der erzwungenen Aufmerksamkeit. Aber hier ist alles Ohr, jedes lauscht mit der grössten Aufmerksamkeit, um nichts zu verlieren; und wenn nun der Lehrer gut erzählt, mit Gefühl und Empfindung, und so seine Worte gleichsam von Herzen kommen, so gehen sie auch direkt zum Herzen, und solche Geschichten haften im Herzen und Gedächtnis des Kindes fürs ganze Leben.

In der poetischen Form, in Gedichten, haben wir eine grosse Menge der besten und wundervollsten Erzählungen, die man beim Erzählen natürlich in ungebundener Form zu geben hat. Liest man die poetische Erzählung vor, so wird man finden, dass mehrere Schüler den Gang oder Zusammenhang nicht fassen konnten, weil die schöne und poetische Sprache ihnen zu schwer ist und sie dem poetischen Flug des Dichters nicht folgen konnten. Wenn man will, kann man auch die Erzählung sprachlich verwerten, indem man sie nacherzählen oder niederschreiben lässt, jedoch werden sich dazu wohl diejenigen am besten eignen, die man im Lesebuch hat, wenn man sie zuvor sprachlich und inhaltlich gut durchgearbeitet hat. Doch meine ich nicht, dass man überhaupt keine Gedichte vorlesen solle; gewiss sollte der Lehrer alle Gedichte im Lesebuch erst selbst vorlesen. Dann auch gewiss manche andere schöne Gedichte; aber da ist der Zweck mehr, den Schülern Geschmack an Poesie beizubringen und ihre Sprache gleichsam poetisch zu bilden.

Nun fällt es mir nicht im geringsten ein zu glauben, dass ich mit diesem Vorschlag etwas Neues entdeckt habe. Nein, Tausende von Lehrern haben wahrscheinlich schon immer ihren Schülern Geschichten erzählt, und Tausende werden es noch thun, aber vielleicht haben sie dabei mehr im Auge gehabt, ihren Kindern nur eine Freude zu machen, ihnen eine Erholung zu gönnen, oder sprachliche Zwecke verfolgt, und ich möchte dabei mehr Gewicht auf den ethischen Zweck gelegt haben.

Aber man darf die Sache auch nicht übertreiben. Man glaube nur nicht, Kinder damit zu Engeln machen zu können, wenn man ihnen fleissig gute Geschichten erzählt. Ach nein! Unsere Arbeit gleicht in dieser Hinsicht der des Säemanns, der seinen Samen auf gut bestellten Acker streut und dann still und hoffnungsvoll das Keimen, Aufgehen und Reifen desselben abwartet, wohl meinend, dass er hierzu wenig oder nichts beitragen kann. Aber jeder von uns sollte auch in dieser Hinsicht, in der sittlichen Erziehung unserer Jugend, seine volle Schuldigkeit thun. Und so wäre auch ich für meine geringe Arbeit reichlich belohnt, wenn ich dadurch einige Bausteine zu dem edlen und erhabenen Baue, nämlich dem sittlichen Aufbau unserer Jugend und damit unserer grossen Republik, herbei getragen hätte.

Lassen Sie mich schliessen mit den Worten Spullers in seiner oben angeführten Rede: „Erst dann hat die moralische Erziehung in der Schule ihre Aufgabe voll und ganz erfüllt, wenn der Erzieher sich sagen kann: Ich habe jedem dieser Kleinen mein Bestes gegeben; ich habe es nicht um diese oder jene Kunst, diese oder jene Wissenschaft, sondern die grösste aller Künste, die schönste aller Wissenschaften gelehrt, nämlich die: *Mensch* zu sein."

Faust.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von W. H. Rosenstengel, Madison, Wis.

Welchen Gedanken will Goethe durch die Person seines Helden veranschaulichen? Diese Frage ist zu verschiedenen Zeiten von verschiedenen Erklärern sehr verschieden beantwortet worden. Nachstehend geben wir die Hauptpunkte der Erklärungen, die in den letzten Jahren gegeben worden sind. Vorher aber müssen wir den eifrigsten Goetheforscher zu Worte kommen lassen.

H. Düntzer sagt in seinem Werke „Goethes Faust" (4., neu durchgesehene und vermehrte Auflage, Leipzig 1887) folgendes:

„Durch die Allgewalt der Liebe und das schauerliche Bewusstsein, die beste Seele freventlich ins Verderben gestürzt zu haben, ist jede Lust zu gemeiner Sinnlichkeit in Faust geschwunden. Sein Streben wendet sich dem Hohen und Grossen entschieden zu, und er verharrt in gespannter Thätigkeit bis an das Ende eines aussergewöhnlich langen Lebens, immer neue Bahnen suchend; endlich ergreift ihn mächtig das Verlangen, zum Besten anderer zu wirken, und er stirbt im seligen Vorausschauen des durch ihn geschaffenen Glückes, wo ihm denn, weil er stets tüchtig gewirkt, jene Erkenntnis und Seligkeit zu teil wird, welche hienieden zu erlangen er sich, indem er die Freuden des Lebens übersprang, keck vermessen hatte. Dies zur Darstellung zu bringen, ist die Aufgabe unseres zweiten Teils."

Karl Heinemann („Goethe", 2. Aufl. 1899):

„Wenn die Mater gloriosa antwortet: Komm! hebe dich zu höheren Sphären! Wenn er dich ahnet, folgt er nach — es wird damit der Inhalt der ganzen Tragödie ausgesprochen. Das in Fausts Innern unauslöschlich eingegrabene Bild Gretchens hat trotz aller Verführung und Verlockung sein besseres Selbst gerettet. So fassen denn die Schlussverse die beiden fast durch das ganze Leben des Dichters getrennten Teile der Dichtung zu einem unteilbaren Ganzen zusammen: Das Ewig-Weibliche zieht uns hinan."

Veit Valentin („Goethes Faustdichtung in ihrer künstlerischen Einheit dargestellt", Berlin 1894 und „Erklärung zu Goethes Faust". Dresden 1897):

„Und der Kampf um eine solche menschliche Seele von besonderer Bedeutung ist der Gegenstand der Faustdichtung, aber so, dass die Entscheidung des Kampfes in die eigne sittliche Entwickelung der menschlichen Seele gelegt wird. Um ihr den Anstoss zu dieser Entwickelung zu geben, benutzt Gott den Teufel, der, so von Gott geleitet, seiner Natur gemäss reizt und wirkt, aber gegen seine Natur, trotzdem er Teufel ist, hier einmal schaffen muss; dies ist der eigentlich schöpferische Gedanke des Dichters, der es ihm ermöglicht hat, die im Sturm und Drang der Jugendzeit geschaffenen Szenen des Urfaust zu einer einheitlichen Dichtung mit klar gegliedertem Aufbau auszugestalten, der die allmählich von Faust durch schweren Kampf errungene sittliche Kraft zu ihrem höchsten Ziele gelangen lässt."

Julius Haarhaus („Johann Wolfgang v. Goethe", Leipzig 1899):

„Der Gesang der Himmlischen, die Fausts Unsterbliches nach oben tragen: Gerettet ist das edle Glied etc. „enthält den Schlüssel zu Fausts Rettung und damit den harmonisch ausklingenden Schlussakkord des ganzen Faustdramas."

Helmholtz: „Die Erhebung aller geistigen Thätigkeit im Dienste der Menschheit und des sittlichen Ideals erscheint im ewig Weiblichen symbolisiert. Das ewig Weibliche selbst ist das absolut Weibliche, das Ideal, im Gegensatze zur gemeinen Wirklichkeit; sein Attribut ist die ewige, unbegrenzte Liebe. Mit diesem grossen Gedanken schliesst das ..... Weltdrama ab."

Richard M. Meyer („Goethe", Berlin 1895):

„Der einst so gern aufgehen wollte im All, der ist nun als edles Glied der Geisterwelt gerettet und wird fortleben und fortwirken in alle Ewigkeit; dass er geliebt hat, dass er nicht müde ward zu streben, das hat ihn gerettet. Und tiefsinnig schliesst ein mystischer Chor das Riesenwerk und deutet noch einmal darauf, wie diese an sich so reiche, in farbigem Abglanz erstrahlende Welt des grössten Dramas doch selbst nur Symbol ewiger Wahrheiten ist."

Georg Witkowski („Die Handlung des Zweiten Teils von Goethes Faust", Leipzig 1898):

„Wollen wir zum Genusse des Werkes gelangen, so müssen wir uns zuvörderst von dem Gedanken an die beherrschende Idee frei machen und nach Goethes eigener Anleitung statt ihrer die Worte „vom Himmel durch die Welt zur Hölle" zum Wegweiser nehmen. Nicht im eigentlichen, engen Sinne; sondern indem wir Fausts Laufbahn als die Abspiegelung des allgemeinen Menschenschicksals in dem Schicksal eines Einzelnen betrachten und den Weg zu verfolgen suchen, auf dem der freie Wille und der dunkle Drang in seinem Busen den Helden zu allen Höhen und Tiefen des Daseins führen. Die Scenen im Himmel aber geben die Ueberzeugung, dass er damit den ihm von Gott gesetzten irdischen Beruf

erfüllt, und dass die Erlösung dem gewiss ist, der dieser Aufgabe treu bleibt und sich der teilnehmenden himmlischen Liebe würdig zeigt.

So löst sich das verworrene Erdentreiben in die ewige Harmonie erhebend und beseligend auf, und die Handlung des gewaltigsten Dramas aller Zeiten wird vom Lichte überirdischer Erkenntnis bestrahlt und verklärt."

Hermann Steuding („Die Behandlung der Deutschen Nationallitteratur" etc., Leipzig 1898, und „Goethes Faust", Leipzig 1899):

„Die Entwickelung des Menschen und der Menschheit ist also nach Goethes Anschauung, genau wie es die heutige Erziehungslehre fordert, bedingt durch die vollkommene und gleichmässige Ausbildung aller im Menschen vereinigten Kräfte zum Zwecke thatkräftigen Eingreifens in das wirkliche Leben, nicht durch einseitige Bevorzugung der einen oder anderen von ihnen. Somit wird im Faust nicht bloss die Frage des menschlichen Erkenntnislebens, das ewig unbefriedigte Streben nach voller Erreichung der Wahrheit vorgeführt, die Hauptsache ist die positive Antwort nach dem Zwecke des ganzen Menschendaseins, d. h. die Darstellung dessen, was der Mensch erreichen kann und soll. Das dem Menschen von Gott gesteckte und daher für ihn wirklich erreichbare Ziel ist aber die Fortbildung aller Kraft, seines ganzen Wesens zur höchsten Vollendung und die Verwendung dieser voll entwickelten Kraft zum Heile der Gesamtheit, die Erziehung des Menschen zu werkthätiger Sittlichkeit."

Dr. Karl Borinski („Das Theater". Leipzig, 1899): „Wie in Lessings „Nathan" die Wirrnisse des menschlichen Glaubens, so sind es in Goethes „Faust" die Abgründe des menschlichen Denkens, von denen die Dichtung der Bühne ein Lebens- und Weltbild von so nur einmal erreichbarer Wahrheit und Eindringlichkeit geliefert hat. Auch hier war es wiederum einzig jenes „bretterne Gerüst", auf dem es dem höchsten Genius möglich ward, die menschliche Anschauung „vom Himmel durch die Welt der Hölle" und wieder zurück zu führen. Auch hier konnte die Lösung dieser besonderen Aufgabe von keiner anderen Seite des Geistes kommen. Gerade die zahllosen vergeblichen Versuche einer „Deutung" des „Faust" in einer „exakten", d. h. verstandesmässig verwendbaren Formel beweisen seine Unzulänglichkeit für das in feste Formen zu bringende Wissen. Gerade das Unmessbare, Unwägbare, das mit dem blossen Gedanken gar nicht zu Erfassende der Welt tritt in dem Weltdrama an dem verzweifelnden, in Schuld verstrickten, aber in unablässigem Streben nach dem Höchsten durch „die Liebe von oben" endlich erlösten Denken Faust überwältigend hervor. — Aber auch jede die menschlichen Gemütskräfte aufrufende, sie zu eigensüchtiger, vorgeblicher „Heiligkeit" antreibende kirchliche praktische Geistesrichtung muss hier ihre Unzulänglichkeit einsehen. Denn es ist eben der f e h l e n d e,

irrende Mensch in seiner ganzen Menschlichkeit, der hier „in seinem dunkeln Drange sich seines rechten Weges wohl bewusst" dargestellt wird. Es ist aber auch der „wahre", der aufrichtige und somit fromme Mensch, der Mensch von gutem Willen, um den der Himmel und Hölle miteinander wetten, der aus unbefriedigtem Wissensdurst und dämonischem Thätigkeitsdrang sich dem Teufel verschreibt; dem der „arme Teufel nichts geben kann", da er über alle Lockungen zu streberischer Gier nach Hoch- und Wohlleben, zum behaglichen Sichbetten im satten Genuss fortstrebt zu immer neuen Aussichten und neuen Thaten; der erst am Ende eines rastlosen Lebens im Dienste der Wahrheit und des Menschenwohles ausspricht: Zum Augenblicke dürft ich sagen: Verweile doch, du bist so schön.—Dieser Faust darf die Worte des Meisters hinzufügen: Es wird die Spur von meinen Erdentagen nicht in Aeonen (Weltzeiten) untergehen! Ihm darf jene übermächtige Erhebung in höhere Regionen am Schlusse zu teil werden, in der die mittelalterliche Vorstellung vom Streite der Engel und Teufel um die Seele des Sterbenden und die Himmelfahrt in die Kreise der Seligen mit allen Glorien der Kirche zu der erhabensten poetischen Wirkung ausgestaltet wird: Gerettet ist das edle Glied der Geisterwelt vom Bösen: Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen."

Jeannot Emil Freiherr von Grotthuss („Probleme und Charakterköpfe". Stuttgart 1898): „Der Titan, der dem Himmel gewaltsam seine Seligkeit abtrotzen wollte, hat sie durch Erfüllung seines höchsten Gebotes gewonnen. Und dieses Gebot ist kein anderes, als dasjenige, welches der Begründer unserer Religion mit den schlichten Worten zusammenfasste: „Liebe deinen Nächsten als dich selbst!" So führt das Endergebnis aller menschlichen Weisheit doch wieder zu dem hölzernen Kreuze von Golgatha zurück, und die machtvollste poetische Schöpfung vermag mit allem Aufwande des reichsten Dichtergenies doch nur jenes Glück zu bestätigen, das sich aus den ewig blutenden Wunden des Weltheilands in tausend Liebesströmen über die Menschheit ergiesst!"

Die einheitliche Aussprache im Deutschen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte)

Von J. Eiselmeier, II. Distriktschule, Milwaukee, Wis.

---

*Quellenverzeichnis: 1. Deutsche Sprach- und Stilgeschichte im Abriss. Von Prof. M. Evers, Berlin. Reuther und Reichard. 1899. 284 S., 3 Mk. 60 Pf.

2. Deutsche Bühnenaussprache. Im Auftrage der Kommission herausgegeben von Theodor Siebs. Albert Ahn, Berlin, 1898. 97 Seiten, 2 Mk.

3. Die einheitliche Aussprache im Deutschen. Von L. Link. Paderborn. Ferd. Schöningh., 1898. 48 S. 60 Pf.

4. German Orthography and Orthoepy. A treatise and a word-list. By George Hempl, Ph. D. University of Michigan. Ginn and Company, Chicago, Ill., $2.20.

5. Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französichen. Von Wilhelm Vietor. 2. Aufl., Heilbronn. Gebr. Henninger, 1887, 270 S., 7 Mk.

6. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. 2 Aufl., Halle, 1886.

7. Vietor, die Aussprache des Schriftdeutschen. 2. Aufl., Leipzig. O. R. Reisland, 1890. 102 S., 1 Mk. 60 Pf.

8. Über die Aussprache von sp, st, g und ng. Von Dir. Aug. Diederichs in Bonn, Strassburg. Trübner.

9. Sütterlein, die deutsche Sprache der Gegenwart. Leipzig. R. Voigtländer, 1900. 382 S.

10. Benedix, die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen. 8. Aufl., Leipzig. J. J. Weber, 1897. 72 S.

11. S. Hirth, die richtige deutsche Aussprache. Braunschweig, 1900. R. Sattler. 20 S., 20 Pf.

12. Deutche Phonetik. Von O. Bremer. 1893. $2.20.

13. Eine 18 Seiten lange Abhandlung über Phonetik, von W. Vietor, Marburg, im 5. Band des „Encyklopädischen Handbuchs der Pädagogik" von W. Rein. Ein Litteraturnachweis bis zum Jahre 1897 ist dieser Abhandlung beigefügt.

14. Die Sprachlaute. Von M. Trautmann. Leipzig, 1884-86. G. Fock.

15. Hoffmann, Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg, 1888. N. G. Elwert. 1.60 Mk.

17. Elements of Phonetics, English, French, and German. Translated and adapted by Walter Rippmann from Prof. Vietor's kleine Phonetik. J. M. Dent & Co., London, 1899. (143 pages).

18. Dr. Ernst Dannheisser. Die richtige Aussprache des Musterdeutschen. Gemeinverständlich dargestellt für Gebildete aller Berufsarten, 1899. Heidelberg. J. Groos, 50 Pf.

19. Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht von Dr. H. Gutzmann. Mit 1 Tafel, 52 S., 1 M. 80 Pf. Reuther u. Reichard, Berlin, 1898.

20. Brüggemann, der erste Leseunterricht nach phonetischen Grundsätzen. Leipzig, Wunderlich, 1900. 39 S., 40 Pf.

„Durch das deutsche Volk geht heute, getragen von dem seit 1870—71 mächtig geschwellten Deutschbewusstsein eine umfangreiche nationale Sprachbewegung, welche sich allmählich auf alle Gebiete des öffentlichen Lebens erstreckt und schon erfreuliche Früchte gezeitigt hat.

Hierher gehören die Bestrebungen, die auf Herstellung einer einheitlichen deutschen Rechtschreibung gerichtet sind.

Die Bestrebungen für Sprach-Richtigkeit,=Reinheit und Schönheit pflegt der Allgemeine Deutsche Sprachverein, der schon ausserordentlich viel Gutes gestiftet und weitreichende Erfolge errungen hat." [1]

Diese Sprachbewegung hat nun auch die Aussprache erreicht.

Ist eine einheitliche Aussprache überhaupt wünschenswert?

„Wir brauchen in ganz Deutschland für den Unterricht, und imAuslande brauchen diejenigen, die Deutsch lernen wollen, Bestimmungen über die mustergiltige Aussprache: jeder Lehrer wünscht, im einzelnen Falle sichere Auskunft geben zu können. Wonach aber soll die gegeben werden?" [2]

„Der wesentlichste Vorzug der einheitlichen Sprache besteht nach Linnig darin, dass sie ein gemeinsames Band für alle deutschen Stämme geworden ist; ein Band, das Hochdeutsche und Niederdeutsche gleichmässig umspannt."

„Der artikulierte Laut soll in einer Art hörbar gemacht werden, die uns die Arbeit der geistigen Gesamtheit einer Nation, nicht die individuelle Form einer Landschaft vernehmen lässt. Die reine Aussprache erhebt den Hörer zur Anschauung des Nationalgeistes."

„Einheitlichkeit der Aussprache verlangt auch der ungeahnte Aufschwung, den das Verkehrswesen genommen hat. Norddeutsche und Süddeutsche, Ostdeutsche und Westdeutsche sind durch die Schnelligkeit der Beförderung, wie sie die Eisenbahnen ermöglichen, räumlich einander nahe gerückt worden. Demnach wird schon ein rein praktisches Bedürfnis dahin führen, dass der einzelne seine landschaftlichen Eigenheiten ablegt, um im Verkehr mit Leuten aus anderen Gegenden so wenig als möglich durch mundartliche Besonderheiten aufzufallen. [3]

"Those who make a profession of speaking, cultivate with more or less care an artificial speech, — actors most successfully, teachers, preachers, and politicians much less so. There are several good reasons why persons training themselves to speak in large halls and before mixed audiences, should cultivate an artificially distinct and uniform articulation; but to introduce such a style of speaking into the drawing room or the walks of daily life, would be no more appropriate than to present there the full orchestra and the wardrobe of the stage." [4]

---

1 Schriftenverzeichnis 1, S. 269.

2 Schriftenverzeichnis 2, S. 7.

3 Schriftenverzeichnis 3, S. 8, 9.

4 Schriftenverzeichnis 4, S. 110.

Sehr entschieden tritt Prof. Dr. A. Schröer in Freiburg i. B. für eine einheitliche Aussprache ein in einer längeren Abhandlung, welche zuerst in den „Münchener Neuesten Nachrichten" erschien und später in der „Reform", Jg. 23, No. 11 (Nov. 1899) S. 168-174 abgedruckt ist. Prof. Schröer ist der Bearbeiter der neuen Auflage des bekannten Wörterbuchs von Grieb.

Uns Amerikaner führt aber thatsächlich das praktische Bedürfnis dahin, dass der einzelne seine landschaftlichen Eigenheiten ablege, um im Verkehr mit anderen so wenig als möglich durch mundartliche Besonderheiten aufzufallen. Die Lehrer der deutschen Sprache in unserem Lande sind zum Teil hier geboren und ausgebildet, zum Teil kommen sie aus den verschiedensten Gegenden Deutschlands, Österreichs, Russlands und der Schweiz. In den Gemeindeschulen und in den höheren Anstalten unseres Landes, in denen Deutsch gelehrt wird, steht die Sache ebenso.

Da nun die meisten Deutschen leider keine dialektfreie Aussprache haben, so stellen sich Misshelligkeiten heraus, die in Deutschland nicht so leicht zuTage treten; dort sind wenigstens die Abweichungen von der mustergültigen Aussprache einheitlich. Hier aber kommt es vor, dass sogar die Abweichungen nicht einheitlich sind, d. h., dass ein Lehrer süddeutsche, ein anderer norddeutsche Provinzialismen als mustergültig hinstellt.

So habe ich als geborener Österreicher die Wörter „Bad, Gas, Glas, Rad, Schlag" mit langem „a" gesprochen.

In der Northwestern University in Watertown, Wis., bezeichnete mein Lehrer diese Aussprache als unrichtig und ich sprach „Bad, Gas, Glas, Rad, Schlag" mit kurzem „a".

Als ich in St. Paul im Unterricht einmal das Wort „Bad" mit kurzem „a" aussprach, wurde ich vom Superintendenten des deutschen Unterrichts darauf aufmerksam gemacht, dass diese Aussprache mundartlich sei. Zugleich machte mich der Superintendent, Herr Geo. Rink, auf eine Autorität aufmerksam.* Dort steht auf Seite 56, Anmerkung 3:

„Dagegen muss die Beibehaltung der Kürze in den unflektierten Formen Bad, Gas, Glas, Rad, Schlag etc. neben den flektierten Bades etc. mit dem verlängerten Vokal als allerdings noch verbreiteter norddeutscher (auch hannöverischer) Provinzialismus gelten, da das regelrechte „a" (damit ist das lange a gemeint) in diesen Wörtern anderwärts durchgeführt ist. Dahin gehört auch „mag, magst".

„Nachdem nun die Notwendigkeit einer allgemein gültigen Aussprache nachgewiesen ist, entsteht die Frage: „Wo finden wir diese Aussprache?"

„Es hat nicht an Männern gefehlt, welche die Ansicht vertraten, dass die gemeindeutsche Aussprache in bestimmten Gegenden oder Städten ihren Sitz habe. Manche glaubten, dass die Aussprache der Stadt Hannover als mustergültig zu betrachten sei. Aber weder Hannover, noch Sachsen, noch irgend eine andere Gegend oder Stadt können Anspruch auf eine allgemeingültige Aussprache erheben."

---

*) Schriftenverzeichnis No. 5.

„Dann hätten wir also noch gar keine Einheitlichkeit der Aussprache in Deutschland?"

„Doch, es giebt auch jetzt schon eine gemeinschaftliche Aussprache, nämlich da, wo besonders hohe Anforderungen an eine gute Sprechweise gestellt werden, das ist auf der Bühne im ernsten Drama." [1]

„Die Stätte, wo ein schönes, von offenbaren Fehlern freies, das gesprochene Wort mit dem geschriebenen meist in Einklang erhaltenes Deutsch gesprochen wird, ist nicht diese oder jene Stadt, nicht diese oder jene Landschaft, sondern die deutsche Bühne." (Erbe.)

„Die mustergültige Sprache für uns ist die auf dem Theater im ernsten Drama übliche." [2]

„Sie— würden sich sonst zu der Anschauung fast aller Gebildeten in Widerspruch setzen, denn es ist eine Thatsache, dass die Bühnenaussprache, die Sprache der kunstmässigen Deklamation, mehr als jede andere Sprechweise Anspruch darauf machen darf, als Norm angesehen zu werden. [3]

Doch auch ein Gegner einer einheitlichen Aussprache soll zu Worte kommen.

"That there is one positive standard (of pronunciation) which is observed by a considerable body of educated persons, which it is one's duty to aim at, and that it stands a chance of being some day generally attained, is a delusion that is innocent enough so long as it does not divert the mental energy from more useful pursuits and lead to the entertainment of a bigoted opinion as to the speech of others."

"The stage usage (Bühnendeutsch) is the outgrowth of certain schemes of pronunciation constructed for the use of actors by men who had little knowledge of phonetics or the history of the language. [4]

So schrieb Prof. Hempl im Jahre 1894. Gewiss bezieht er sich nur auf frühere Versuche, wenn er behauptet, "by men who had little knowledge of phonetics or the history of the language."

Der letzte Versuch, die Unterschiede in der Bühnenaussprache auszugleichen, ging nämlich gerade von den Kreisen aus, die man als die allein massgebenden bezeichnen muss.

Auf der 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Dresden im September 1897 hat Prof. Dr. Siebs, Greifswald, die Ausgleichung der Ausspracheunterschiede der germanistischen Sektion vorgetragen, und nach längerer Beratung ward der folgende Satz einstimmig angenommen:

„Die im ernsten Drama übliche deutsche Bühnenaussprache pflegt als Norm für die deutsche Aussprache zu gelten. Sie ist aber nicht im

---

1 Schriftenverzeichnis 3, S. 11.
2 Schriftenverzeichnis 6.
3 Schriftenverzeichnis 2, S. 7.
4 Schriftenverzeichnis 4, S. 110.

deutschen Sprachgebiete durchaus dieselbe und ist, vom wissenschaftlichen Standpunkte betrachtet, nicht in jeder Beziehung zu billigen.

Deshalb ist aus orthoepischen Gründen für Bühnen- und Schulzwecke eine ausgleichende Regelung der Aussprache wünschenswert; sie ist aber auch darum wichtig, weil dereinst etwaige Verbesserungen der Orthographie auf ihr werden fussen müssen. Vor allem ist nötig:

1. Die Unterschiede der Aussprache zwischen den einzelnen Bühnen des ober-, mittel- und niederdeutschen Sprachgebietes auszugleichen, sei es nach Massgabe der Sprache der Gebildeten, sei es nach historischen oder ästhetischen Gesichtspunkten;

2. Die Unterschiede in der Aussprache des einzelnen Lautes zu beseitigen, die nur nach Massgabe der Orthographie willkürlich geschaffen sind und von der Wissenschaft verworfen werden.

Die germanistische Sektion der 44. in Dresden tagenden Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner würde es mit Freude begrüssen, wenn der deutsche Bühnenverein bereit wäre, sich zu gemeinsamer Arbeit an diesem nationalen Werke mit der germanistischen Wissenschaft zu verbinden."*)

Schluss folgt.

Rheingold.

Von Miss H. S. Albarus, B. A., Toronto.

1. Es ruht im Frieden der Mainacht
Das alte Worms am Rhein;
Auf grauen Türmen und Zinnen
Liegt silberner Mondenschein;
Es schweigen rings die Gefilde,
Nichts regt sich im tiefen Strom,
In wolkenloser Bläue
Strahlt droben des Himmels Dom.

2. Da tönt mit zitterndem Schlage
Die Mitternachtsstunde von fern;
Ein Rauschen geht über die Fluren,
Vom Himmel schiesst ein Stern,
Und von dem alten Thore
Her wallt es in weissem Gewand:
Jetzt steht es am Ufer des Stromes
Und hebt eine schimmernde Hand.

3. Der Schleier sinkt vom Antlitz,
Das gegen den Mond sich hebt,
Doch von keines Lächeln Leuchten
Sind die marmornen Züge belebt;

*) Schriftenverzeichnis 2, S. 6.

Jetzt beugt sich nieder zum Rheine
Das bleiche Frauenbild:
Um Siegfrieds Vermächtnis zu heben,
Entstieg ihrer Gruft Frau Krimhild.

4. Alljährlich in blühender Mainacht,
Wenn der Vollmond badet im Rhein,
Dann steiget empor aus den Fluten
Der Nib'lungen Gold und Gestein.
Dann erwachet vom Todesschlummer
Frau Krimhild in Etzels Land
Und eilt auf des Nachtwinds Schwingen
An des Rheines heimischen Strand.

5. Geheimnisvoll drängenden Mächten
Muss folgen der Königin Geist:
Jetzt kniet sie am Ufer des Stromes, —
Das Gold in den Wellen gleisst —
Es tauchen zwei weisse Hände
Sich tief in die blaue Flut,
Doch ach! die Königin hebet
Kein Ringlein, kein güldenes Gut!

6. Hier steigen empor Diademe,
Hier Szepter, hier Kronen von Gold,
Dort schimmern Edelgesteine
Im Mondenstrahle gar hold;
Doch beim Nah'n ihrer haschenden Hände
Sinkt der Nib'lungen Schatz auf den Grund,
Erscheinet dann wieder von ferne
Und gaukelt in wirbelnder Rund'.

7. Doch sieh! auf der silbernen Strasse,
Wo der Mondenstrahl tanzet im Rhein,
Da nahet heran ein Nachen,
Gerudert von Pagen zwei'n.
Im Nachen steht aufrecht ein Kaiser
In Romas Purpur und Kron',
Gestützt auf sein brusthohes Schlachtschwert,
Vor dem Sachsen und Mauren entflohn.

8. So nahet sich dem Ufer
Das greise Heldenbild;
Starr blicken ihm entgegen
Die Augen der schönen Krimhild.
Wie der Nachtwind säuselt im Schilfe,
Das säumet des Ufers Rand,
So ertönte des Kaisers Stimme,
Als der Nachen stiess an das Land:

9. „Was suchest Du, Burgundentochter,
Zur Mitternachtsstunde am Rhein?
Hängt Deine Seele noch immer
An Alberichs Gold und Gestein?

Viel hundert Jahr' sind entschwunden,
Seit Hagen versenkte den Hort,
Und immer noch kehrest Du wieder
Alljährlich an diesen Ort?"

10, „Was sprichst Du von Alberichs Golde,"
Entgegnet die einsame Frau,
„Es ist meines Siegfrieds Vermächtnis,
Das hier in den Wogen ich schau';
Und kann ich dasselbe nicht heben,
Zu lindern der Dürftigen Leid,
Muss alljährlich ich wiederkehren,
Bis in alle Ewigkeit."

11, Da erglänzet im Antlitz des Kaisers
Ein Lächeln so freundlich und mild;
Es schauen die blauen Augen
So gütig auf Frau Krimhild:
„Zu lindern Dein Trauern und Zagen,
Entstieg ich zu Aachen der Gruft
Und atme wieder von neuem
Des Rheingaus balsamische Luft.

12, Der Schatz, den zu spenden der Armut
Dich treibt Dein mildherziger Sinn,
Du kannst ihn nimmer erlangen,
Drum füge Dich willig darin.
Doch ist Dein Gold nicht verloren,
Es bringet Segen und Heil,
Und dieser Segen wird täglich
Dem ganzen Lande zu teil.

13. Viel hundert Jahre schon rauschen
Die Wellen des grünen Rhein
Über Spangen, Juwelen und Ringlein,
Über Kronen mit Demantstein.
Das Gold, das gelöst in den Fluten,
Es steiget empor in die Luft,
Senkt nachts als Tau sich hernieder
Auf der Reben blühenden Duft.

14. Das Gold, es schwellet die Traube,
Es wird zu köstlichem Wein,
Er machet gar froh alle Herzen
Am Rhein, am lustigen Rhein!
Was rötet die bleiche Wange?
Was giebt dem Alter Kraft?
Es ist das herrliche Rheingold,
Der edle Rebensaft."

15. Das letzte Wort ist verklungen,
Der Kaiser hebt grüssend die Hand,
Und seine Gefährten stossen
Das Fahrzeug ab vom Land.

Mit innigem Dankesblicke
Schaut nach dem Helden Krimhild;
Dann lässt die Blicke sie schweifen
Über Stadt und Strom und Gefild:

16. „Lebt wohl, ehrwürdige Mauern,
Ihr grünen Fluren und Au'n,
Mein Auge wird nimmer wieder
In eurer Schönheit euch schau'n!"
Sie breitet die schimmernden Arme
Wie segnend über den Strand,
Und leise ertönt es im Nachtwind:
„Gott schütze mein Vaterland!"

Editorielles.

Der diesjährige deutschamerikanische Lehrertag in Philadelphia mag von weittragender Bedeutung für die Entwickelung des Lehrerbundes werden, soll er doch zum erstenmale sämtliche Lehrkräfte, die dem Unterricht in der deutschen Sprache zur Verfügung stehen, vereinigen. Als der Lehrerbund gegründet wurde, war die Stellung des deutschen Unterrichts eine andere, als sie jetzt durch die veränderten Verhältnisse geworden ist. Derselbe war in unsern Schulen auf Grund des Rechtes, das die deutschsprechende Bevölkerung unseres Landes für sich beanspruchte, eingeführt, und der Lehrerbund entwickelte, fussend auf dieses Recht und im Vertrauen auf die Unterstützung der Deutschamerikaner, seine Thätigkeit.

* * *

Auf den Lehrertagen der ersten Periode waren die männlichen Lehrkräfte der deutschamerikanischen Privatschule tonangebend. Sie repräsentierten das Deutschamerikanertum, das sich für die Erhaltung deutscher Sprache und deutscher Schulung vorzugsweise thätig zeigte. Die öffentliche Schule stand in den meisten Städten dieses Landes noch in den Kinderschuhen; für den Wert der deutschen Sprache als Bildungsmittel fehlte fast überall das Verständnis, ja an vielen Orten widersetzte man sich der Einführung dieses Lehrzweiges mit einer Feindseligkeit, die heute fast lächerlich erscheint. Trotzdem erzwang sich die deutsche Sprache den Eingang in die öffentliche Schule in vielen Städten, und das führte notwendigerweise zum Verfall der Privatschulen; doch fanden die tüchtigen Lehrkräfte dieser Anstalten ehrenvolle und einflussreiche Stellungen im Lehrkörper der öffentlichen Schulen und übten so einen heilsamen Einfluss auf die Entwickelung unserer Volksschule aus.

Heute bilden die Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen in den öffentlichen Schulen die Majorität der Mitglieder des Bundes, daher geben sie der Arbeit desselben ihre Richtung.

* * *

Aber noch in anderer Hinsicht ist die Richtung eine andere geworden. Der natürliche Boden, auf dem der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen sich aufbaute, erwies sich teilweise als trügerisch. Das Deutschtum vieler Städte liess uns in schmählicher Weise im Stich. In verblendeter Kurzsichtigkeit haben die Deutschen solcher Städte, wie St. Louis, Louisville, St. Paul u. a., ihren Kindern den Unterricht in der Muttersprache nicht nur nicht erhalten, sondern sie haben, was noch beschämender für sie ist, zur Beseitigung desselben mitgeholfen.

Die Freunde des deutschen Sprachunterrichts waren angesichts solcher Verhältnisse gezwungen, ihre Taktik zu ändern; und wir dürfen es dem Lehrerbunde mit als Verdienst anrechnen, das Interesse für seine Sache aus dem engeren Kreise der Landsmannschaft hinaus in die Kreise aller Gebildeten unseres Landes, welcher Abstammung sie auch sein mögen, getragen zu haben. Bei diesen hat sich die Ansicht Bahn gebrochen, dass die Kenntnis einer zweiten Sprache zur wahren Bildung nicht nur wünschenswert, sondern notwendig ist. Bei ihnen finden wir die Achtung vor der deutschen Sprache, die die sicherste Grundlage der Beibehaltung ihres Studiums in unserem Schulsystem ist.

Die Arbeit des Bundes ist dadurch allerdings eine kompliziertere und schwierigere, zugleich aber auch wertvollere geworden. An uns Lehrern ist es, die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer zweiten Sprache in unserem Bildungssystem und die Achtung vor der deutschen Sprache zu pflegen und in immer weitere Kreise zu tragen. Gelingt uns dies, so haben wir eine breitere Grundlage für unsere Sache geschaffen; und wie einst die deutsche Sprache vom Hause aus in die Schule gelangte, so wird sie sich von der Schule aus ihren Platz in manchem deutschamerikanischen Hause zurückerobern.

* * *

Was aber kann uns den Erfolg sichern? Lediglich die g e m e i n s a m e A r b e i t. Dieselbe Verantwortung lastet auf dem Lehrer der Hochschule und Universität, wie auf demjenigen der Volksschule. Alle arbeiten für e i n e Sache und erstreben das gleiche Ziel. Liegt darin nicht ein zwingendes Gebot zur Vereinigung? Es giebt keinen Punkt des gesamten deutschen Sprachunterrichts, in dem nicht eine Verständigung nötig und nützlich wäre. Aus diesem Gedanken heraus sind die Pädagogischen Monatshefte entstanden, und dieser Gedanke beherrscht das gegenwärtige Bundespräsidium und findet seinen Ausdruck in dem aufgestellten Programm des Lehrertages. Wir sind uns wohl bewusst, dass in vielen Fällen hier Überhebung, dort Misstrauen bei den einzelnen Lehrern zu finden ist; beides muss beseitigt werden. Der Hochschul- und Universitätslehrer muss zu der Erkenntnis kommen, dass seine Sache ohne die Mitarbeit der Volksschule Stückwerk bleibt, der Volksschullehrer muss bereit sein, berechtigten Wünschen jener entgegenzukommen.

Wo könnte eine bessere Gelegenheit zur Verständigung geboten werden, als wenn alle Fraktionen Angesicht zu Angesicht zusammenkommen und ihre Ansichten und Meinungen austauschen! Der diesjährige Lehrertag soll die Gelegenheit dazu bieten; hoffen wir darum, dass der Ruf:

Auf, nach Philadelphia!

zahlreiche Beachtung findet.

Professor Münsterberg über Schulreformen. Das Maiheft des "Atlantic Monthly" enthält einen bemerkenswerten Artikel von Prof. Hugo Münsterberg (Harvard) über „Schulreformen". Der Artikel ist in einem prächtigen, teilweise witzigen Stile geschrieben, dass es schwer fällt, einen erschöpfenden Auszug zu geben. Andrerseits enthält er aber eine Reihe zumeist trefflicher Gedanken, die wir den Lesern der P. M. nicht vorenthalten dürfen.

Zu bedauern ist es von vornherein, dass Herr Münsterberg die Volksschule ausser Acht lässt und sich nur mit der Hochschule und der Universität beschäftigt, denen doch nur geholfen werden kann, wenn die Volksschule die richtige Grundlage geschaffen hat; und gerade hier ist noch vieles zu reformieren, um die Vorbedingungen für eine gedeihliche Entwickelung unserer Volksbildung zu schaffen.

Ausgehend von der so häufig ausgesprochenen Klage, dass unsere Jugend überbürdet ist, schildert der Verfasser seine Schulzeit auf dem Gymnasium in Danzig. Dort wurde der Unterricht nach einem fest begründeten Plane geführt, der den Schülern nicht die Freiheit gestattete, sich die Lehrfächer auszuwählen. Mit dem 18. Lebensjahre hatte er das Gymnasium absolviert und eine Bildung sich erworben, wie sie hier höchstens drei Jahre später von einem Graduierenden eines auf durchschnittlicher Höhe stehenden College erreicht wird; „trotzdem hatte die Schulverwaltung, so fährt er humoristisch fort, es vermocht, die Thatsache, dass solches nur durch Überbürdung der armen Jungens und durch ein grausames Foltersystem erreicht werden konnte, in solchem Grade zu verbergen, dass weder er und seine Klassengenossen, noch die Eltern, ja nicht einmal die Lehrer die leiseste Ahnung davon hatten. Ja, die Thatsache war in so schamloser Weise verheimlicht, dass die armen hintergangenen Jungen die ganze Schulzeit hindurch glaubten, die von ihnen geleistete Arbeit gereiche ihnen zum Vergnügen, und sie hätten Musse für alles, was sie unternehmen wollten; und jeder von ihnen fühlte sich so frisch, wie ein Fisch im Wasser."

Wenn also dort von keiner Überbürdung die Rede sein konnte, wie sollte man hier von einer solchen sprechen können, wo den Schülern zum mindesten drei Jahre mehr Zeit gegeben werden, um die Bildungsstufe eines Abiturienten eines deutschen Gymnasiums zu erreichen?

* * *

Was betrachtet nun Prof. Münsterberg als die Ursache der bei weitem

grösseren Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen? Die Beantwortung dieser Frage ist teils negativ, teils positiv. Die deutsche Schule macht den Neigungen und Liebhabereien des einzelnen Schülers keine Konzessionen, ein jeder ist zur Absolvierung des vorgeschriebenen Studienplanes verpflichtet; dadurch aber erhält er dort eine breitere und liberalere Erziehung als hier. Sehr wahr urteilt Herr M., wenn er dem Schüler das Vermögen abspricht, die richtige Wahl bei der Feststellung seines Studienplanes zu treffen. Er schildert seine eigenen Erfahrungen, wie er in gewissen Zwischenräumen erst Botanik, dann Physik, vergleichende Religionslehre, insbesondere inbezug auf den Islam, Arabisch und Altertumskunde trieb, alles mit gleich grosser Energie, wie dementsprechend sich die Prophezeiungen über seinen Lebensberuf änderten, ohne dass eine derselben eingetroffen wäre; denn erst in der Mitte seiner philosophischen Studien auf der Universität erwachte in ihm die Neigung zum Studium der Psychologie, das dann sein Lebensberuf wurde.

* * *

Weitere Gründe für eine grössere Leistungsfähigkeit der deutschen Schulen findet der Verfasser in dem Lehrer und in dem Verhältnis des Hauses zur Schule. Inbezug auf das letztere können wir ihm nur von Herzen zustimmen, wenn er folgendermassen schreibt: „Die Lehrer fanden stillschweigend die Unterstützung des Hauses durch den Geist, der dasselbe inbezug auf die Schularbeit beherrschte. Überall wurde mit der Schule in erster Linie gerechnet; unsere Eltern bestärkten uns in unserem Vertrauen auf die Vorzüglichkeit der Leistungen der Schule und in unserer Achtung vor unseren Lehrern. Ein in der Schule empfangener Tadel warf seinen Schatten in das Leben im Hause; ein Wort des Lobes war ein Sonnenstrahl für den ganzen Haushalt." Dass ein solches Verhältnis zwischen Schule und Haus von der segensreichsten Wirkung für die Schule, Schüler und Lehrer sein muss, wer wollte das bezweifeln! Wie aber sieht es in dieser Beziehung noch in unseren Schulen aus? Ist es nicht in den meisten Fällen so, dass wir Lehrer froh sind, wenn uns das Haus gewähren lässt? Finden wir nicht aber im Gegenteil, dass das Haus sehr häufig unsere Arbeit erschwert; dass die Achtung des Kindes vor dem Lehrer oder der Lehrerin gerade durch das Haus untergraben wird; dass verzogene Muttersöhnchen in ihrer Nachlässigkeit und in ihren Ungezogenheiten von der Mutter, und darum auch in vielen Fällen vom Vater unterstützt werden; dass kleinlicher Neid und Eifersucht unter den Kindern im Hause ihre Nahrung finden? Ja, dieser verderbliche Einfluss des Hauses erstreckt sich nicht nur auf das Schulzimmer und den einzelnen Lehrer, sondern durch unverständige Forderungen, die vom Hause aus ihren Weg in die Schulverwaltung finden, auch auf die ganze Schulorganisation. Wem es gelänge, hier Schule und Haus in das rechte Verhältnis zu einander zu stellen, er hätte unserer Volksbildung den grössten Dienst gethan!

* * *

Was Herr Münsterberg bezüglich der Lehrer sagt, ist zum Teil richtig, aber andrerseits doch auch wieder schief und einseitig. Er führt aus, dass der Erfolg im deutschen Schulwesen zum grossen Teil der überaus gründlichen Vorbildung der Lehrer zuzuschreiben ist, und lobt rühmend, dass seine Lehrer nichts von Erziehungslehre, Geschichte der Pädagogik oder Psychologie wussten; „wenn man ihnen, so sagt er, auch manche Bosheit anhing, — dass einer von ihnen ein Buch über "child study" gelesen habe, solches wäre keinem nachgesagt worden."

Herr Münsterberg geisselt mit scharfen Worten das Unwesen, das in unserer Lehrerwelt inbezug auf "child study" und das Studium der Psychologie getrieben wird, und wir stimmen ihm hierin bei. Gewiss ist es falsch, wenn junge Lehrer und Lehrerinnen, die kaum die Elemente der Psychologie kennen gelernt haben und sie noch viel weniger verstehen, sich mit wissenschaftlichen Experimenten und Aufstellung von statistischen Tabellen, die noch nebenbei absolut wertlos sind, beschäftigen, und darüber ihre Schularbeit vernachlässigen. Aber wenn Herr Münsterberg daraus folgert, dass das Studium der Psychologie und die Bekanntmachung mit den pädagogischen Grundsätzen, die auf der erstgenannten Wissenschaft fussen, zwecklos, ja hinderlich seien, so schüttet er das Kind mit dem Bade aus. Das Lehramt ist eine Kunst; wie aber in jeder anderen Kunst erst der zum Künstler wird, der die Naturgesetze seiner Kunst erfasst hat, sich ihrer nicht nur in seinem dunklen Drange, sondern in voller Klarheit bewusst ist, so ist auch der erst der rechte Lehrer, der neben vollständiger Beherrschung seines Unterrichtsstoffes—eine conditio sine qua non— neben seinem „Enthusiasmus für den Unterrichtsstoff, neben seinem Takt in Behandlung der Kinder und der Sympathie" für dieselben, auch die Kenntnis der Grundgesetze, nach denen er seine Arbeit führt, besitzt. Herr Münsterberg besuchte in einer Zeit die deutsche Schule, als solches namentlich in den höheren Schulen nicht immer anerkannt wurde; aber jetzt sind die Verhältnisse auch da andere geworden. Er hält das Studium der Pädagogik nur für „Schulorganisatoren und Superintendenten" als angänglich. Man müsste also fürderhin die Psychologie zu einem Wahlstudium machen, das nur solchen zugänglich wäre, die sich diesem Zweige des Lehramtes widmen wollten. Man dürfte die Leiter der Schule und Vorgesetzten der Lehrer nicht aus den Kreisen der letzteren wählen, wenn sie auch noch so tüchtig in ihrem Amte wären; denn ihnen ist ja das Studium von Pädagogik untersagt. Nein, hierdurch würde Herr Münsterberg die Zustände, wie sie leider gegenwärtig schon bestehen, nur verschärfen. Was die deutschen Schulen so gross macht, das ist gerade die Selbständigkeit des Lehrers, der nicht fortwährend von oben herab am Gängelbande geführt wird, dem man auch mitunter sein eigenes Urteil erlaubt. Hier sinkt der Lehrer zur Maschine herab; bei jedem Schritt schaut er nach oben, ob das, was er thut, auch angenehm ist. Freier soll der Lehrer werden; freier in der

Schularbeit und freier — in seiner Stellung. Hier hat nämlich Herr Münsterberg etwas unerwähnt gelassen, was mit eine Ursache ist für die Überlegenheit der deutschen Schule. So lange der amerikanische Lehrer nicht in seiner Stellung gesichert ist, so lange jedes Jahr über ihm das Damoklesschwert schwebt, so lange er von der Gunst oder Ungunst einzelner Personen abhängt, so lange er fürchten muss, wenn er alt und kraftlos ist, an die Luft gesetzt zu werden, um auf die Gnade seiner Mitmenschen angewiesen zu sein; so lange darf sich Herr Münsterberg nicht wundern, wenn wir unter den Lehrern so viel Mietlinge haben, wenn der Enthusiasmus für den Lehrberuf eine so seltene Pflanze ist, wenn sich so wenige M ä n n e r finden, die das Lehramt als Beruf ergreifen.

* * *

Was der P s y c h o l o g e Münsterberg bezüglich des Interesses und der demonstrativen Lehrmethode sagt, ist mehr als befremdend; es ist entstellend und ungerecht. Wenn der vielgerühmte Enthusiasmus seines „kleinen, grauhaarigen Lehrers" des Griechischen es nicht vermochte, in ihm I n t e r e s s e für die griechische Sprache zu erwecken, so setzen wir starken Zweifel in die Echtheit des Enthusiasmus dieses Herren.

* * *

Die Erfüllung der Forderung, dass niemand in einer Grammärschule unterrichten sollte, der nicht ein College oder eine Normalschule absolviert hat; dass ein Lehrer der Hochschule zwei Jahre eine gute Universität besucht, ein solcher des College sich den Doktortitel erworben, und ein Professor der Universität sich durch vorzügliche wissenschaftliche Arbeiten ausgezeichnet haben muss, ist an sich wünschenswert; ob aber Herr Münsterberg allein dadurch tüchtige Lehrer erhalten wird, ist eine grosse Frage. Wir fürchten. er würde grosse Enttäuschungen erfahren.

* * *

Wir erkennen dankbar den Dienst an, den Herr Münsterberg der Schule durch seinen Artikel erwiesen hat, und wir wünschen demselben die weiteste Verbreitung; aber überallhin können wir ihm nicht folgen. „Eines thun, und das andere nicht lassen", findet hier seine unumstössliche Berechtigung.

M. G.

Griechisch oder Deutsch?

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)
Von Leo Stern, Milwaukee, Wis.

Die Frage, welche Stellung die griechische Sprache in dem Lehrplane unserer Hochschulen und Universitäten (colleges) einnehmen soll, ist in letzter Zeit vielfach erörtert worden. Einen bemerkenswerten Artikel hierüber bringt das Juniheft der Monatsschrift "Atlantic Monthly" aus der Feder von William Cranston Lawton unter dem Titel "A substitute for Greek."

Bevor Lawton zu seinem eigentlichen Thema übergeht, stellt er folgende 3 Thesen auf, nach denen der Wert eines jeden Unterrichtsfaches in den Primär- und Hochschulen bemessen werden soll: 1.) Jedes Unterrichtsfach soll dazu dienen, gute Bürger heranzubilden; denn nur solche können zur kulturellen Entwickelung der Menschheit ihren Teil beitragen. 2) Kein Unterrichtsfach darf so gehandhabt werden, dass der Geist durch mechanisches Auswendiglernen überladen wird, sondern es muss dazu dienen, denselben zu schärfen. 3) Gleichviel welcher Art das Unterrichtsfach ist, es muss fürs Leben, und für keinen anderen Zweck vorbereiten.

Von diesen Anschauungen ausgehend, tritt Lawton in seiner Arbeit entschieden dafür ein, in unseren Hochschulen und Universitäten Griechisch durch Deutsch zu ersetzen. Er ist der Meinung, dass Deutsch als die wichtigste fremde Sprache in dem Lehrplan zu betrachten sei; als zweite sollte dann Latein folgen; ein Kind solle nicht später als in seinem 10. Jahre mit dem Unterricht im Deutschen beginnen. Lawton hält die Schönheiten und den künstlerischen Wert, den ein Schüler in den deutschen Dichtungen finden kann, für viel bedeutender als jene Kenntnisse, die die griechischen Textbücher gewähren können,und er meint, dass jedes Kind von 14—15 Jahren schon Hunderte von Perlen, wie es z. B. die Uhlandschen Balladen sind, auswendig wissen solle. Lawton behauptet, dass eine lebende Sprache leichter bemeistert werden kann als „die Bruchstücke eines Dialekts, der thatsächlich schon lange als tot zu betrachten sei." Die deutsche Sprache sei aber auch noch deshalb an erste Stelle zu setzen, weil sich ihrer die bedeutendsten Gelehrten bedienen. Er wendet sich mit scharfen Worten gegen jene Lehrer, die nur diejenige Erziehung als klassisch anerkennen, von der der Unterricht in der griechischen Sprache ein Teil ist. „Ein Mann, sagt Lawton, der nichts von Blass oder Brüggemann weiss, von Mommsen oder Boeckh, von Furtwaengler und Doerpfeld, von Roscher und Iwan von Mueller, hat keine Berechtigung, sich einer klassischen Bildung zu rühmen. Wenn er seinen Mangel an Bildung nicht kennt, dann um so schlimmer für ihn. Überhaupt kann derjenige, auf dessen Arbeitstisch nicht auch deutsche Bücher zu finden sind, nicht zu den Gebildeten gerechnet werden." Kulturgeschichte, Latein und Deutsch sollen nach Lawtons Ansicht die drei Hauptfächer in jedem Lehrplane unserer Hochschulen sein. Er glaubt, dass das Erkennen der Verwandtschaft sämtlicher Kulturvölker die Grundlage für unser eigenes Schulsystem bilden, und die deutsche Sprache und die deutsche Wissenschaft neben „der Geschichte der anglosächsischen Rassen" im Lehrplane der amerikanischen Schule das wichtigste Element sein soll.

Lawton will, dass schon dem Kinde die Schönheiten der Dichterwerke gezeigt werden sollen, und er ist der Ansicht, dass das Auswendiglernen von Gedichten für die Entwickelung des Geistes und des Gemüts wertvoller ist, als das mechanische Memorieren ganzer Seiten aus Textbüchern. Die Bekanntschaft mit modernen Schriftstellern und das Erfassen ihrer Schönheiten ist ihm wichtiger als das Einprägen der fünf Varianten des Hilfsverbs „sein" im Homer, und es erscheint ihm vollkommen hinreichend, wenn der Schüler über

die Schönheiten der griechischen Mythologie und Dichtkunst vom Geschichtslehrer Unterricht erhält.

Es würde zu weit führen, alle Punkte aus Lawtons Artikel hier vorzuführen, jedenfalls ist es erfreulich, zu sehen, dass die in gewissen Universitäts- und Hockschulkreisen hervortretende Neigung, den Unterricht in der deutschen Sprache hinter den in der griechischen zurückzudrängen, hier eine scharfe Zurechtweisung erhält. Lawton hofft, dass die Zeit nicht mehr fern ist, in der die griechische Sprache aus dem Lehrplane der Hochschulen verschwunden ist; denn, wenn aus keinem anderen Grunde, so würden Sparsamkeitsrücksichten diese erwünschte Änderung zuwege bringen, da schon heute griechische Klassen, aus nur 2—3 Schülern bestehend, selbst in grossen Hochschulen, nicht mehr zu den Seltenheiten gehören.

Für die Schulpraxis.

I. Das Wasser.

Lehrprobe für das dritte Schuljahr.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)
Von Christian Zimmermann, Cincinnati, O.

1. Wo ist es?

Kinder, als ich vorhin die Liberty-Strasse herauf kam, musste ich über eine Brücke, die ihr alle schon gesehen habt. Was seht ihr, wenn ihr auf der Brücke steht und über die Brücke hinab seht? Wasser. Wie heisst denn dieses Gewässer? Kanal. Wo ist also Wasser? Kanal. Draussen in Cumminsville kam ich auch über eine Brücke, die war viel grösser als die Kanalbrücke, sie heisst Millcreek Brücke. Auch unter der Brücke sah ich Wasser. Wie heisst man wohl ein Gewässer wie Millcreek? Bach. Wo ist also auch Wasser? Bach. Gewiss waret ihr schon in Coney Island. Der Weg dorthin macht euch viel Vergnügen. Wer von euch war schon dort? Wie kamst du dahin, bist du gelaufen? gefahren. Auf was bist du gefahren? Schiff. Was sahst du zu beiden Seiten des Schiffes? Wasser. Wie heisst ein so grosses Gewässer wie der Ohio? Fluss. Wo ist also auch Wasser? Fluss. Würden wir nun auf dem Schiffe weiterfahren, so würden wir zuletzt sehen, wie der Fluss breiter und grösser würde, dadurch, dass noch ein anderer Fluss dazu kommt. Wie heisst man einen sehr grossen Fluss? Strom. Wo ist also viel Wasser? Strom. Wisst ihr, wie der Strom heisst? Mississippi. Wohin fliesst nun das Wasser im Strom? Meer. Wenn nun die meisten Flüsse und Ströme in das Meer fliessen, so muss dort auch sehr viel Wasser sein. Wo ist also das meiste Wasser? Meer. Ein solches Meer ist so gross, dass man tagelang darauf fahren kann und nur Wasser und Himmel sieht. Nun wollen wir noch einmal sehen, was wir gelernt haben. Wo ist Wasser? Wer kann das in einem Satz sagen: Das Wasser ist im Kanal, Bach, Fluss, Strom und im Meer. Ihr alle waret schon im zoologischen Garten. Da seht ihr auch viel Wasser. Wie heisst ein solches Gewässer, das rings von Land umgeben ist? See. Wo ist also auch Wasser? See. Wie heisst ein kleiner See? Teich. Nun, sagt mir noch einmal, was wir zuletzt gelernt haben. Wo ist Wasser? See, Teich. Wenn ihr nun sagt, dass das Wasser im Kanal, Bach etc. ist, was sagt ihr dann vom Wasser? Wo es ist. Was haben wir also vom Wasser gelernt? Wo es ist.

2. Woher kommt es?

Ihr habt vielleicht schon gesehen, wie wenig Wasser oft in einem Bache oder in einem Flusse ist. Letzten Sommer war der Ohio so nieder, dass man kaum nach Coney Island fahren konnte. Ihr habt aber auch schon bemerkt, wie manch-

mal nach einigen Tagen das Wasser steigt. Woher kommt es? geregnet. Woher kommt der Regen? Wolken. Dieses Wasser, das nun auf die Erde fällt, geht in die Erde. Wie sagt man vom Wasser, wenn es in die Erde geht? sinkt, sickert. Im Innern sind nun Löcher, wo sich das Wasser ansammelt. Wenn genug Wasser dort ist, sucht es einen andern Platz, es läuft fort und kommt dann unten an einem Hügel oder an einem Berge heraus. Wie heisst eine Stelle, wo Wasser aus der Erde kommt? Quelle. Dieses Wasser fliesst nun Tag und Nacht, immer weiter. In der Nähe ist vielleicht noch eine andere Quelle. Was giebt es, wenn mehrere Quellen zusammenfliessen? Bächlein. Was wird aus mehreren Bächlein? Bach. Was entsteht aus mehreren Bächen? Fluss. Was giebt es, wenn mehrere Flüsse zusammenfliessen? Strom. So seht ihr also, wie alles Wasser auf der Erde aus den Quellen kommt. Woher kommt aber das Wasser in Quellen? Wolken. Was haben wis jetzt vom Wasser gelernt? Woher es kommt.

3. Im Wasser leben Tiere.

Wie es Tiere auf dem Lande giebt, so auch im Wasser. Könnet ihr auch im Wasser leben? Nein. Warum nicht? Wir können nicht schwimmen. Was können aber die Tiere thun, die im Wasser leben? schwimmen. Wie heisst man die Tiere, die im Wasser leben, mit einem Worte? Wassertiere. Nennet einige Tiere, die auf dem Wasser leben? Gans, Ente. Was für Tiere sind die Gans und die Ente, weil sie im Wasser leben? Wassertiere. Mit was sind Gänse und Enten bedeckt? Federn. Wie heisst man die Tiere, die Federn haben? Vögel. Wie heisst man wohl die Vögel, die auf dem Wasser leben, mit einem Wort? Wasservögel. Was sind also Gänse und Enten? Wasservögel. Was für Vögel sind sie, weil sie schwimmen können? Schwimmvögel. Mit was schwimmen sie? Schwimmhäuten. Gänse und Enten bleiben aber nicht immer im Wasser, was thun sie gar oft? gehen ans Land. Wie heisst man das Land zu beiden Seiten des Wassers? Ufer. Wie sind sie im Wasser geworden? nass. Wie werden wir, wenn wir ins Wasser gehen? nass. Was müssen wir thun, wenn wir dann aus dem Wasser kommen? abtrocknen. Das können aber die Schwimmvögel nicht thun. Wie machen sie es, damit sie trocken werden? Sie schlagen ihre Flügel zusammen. Wer weiss ein besseres Wort? schwingen. Warum thun sie das? Damit das Wasser abläuft. Nun sagt mir in einem Satz: Was thun die Gänse und Enten, wenn sie ans Ufer kommen? schwingen die Flügel, dass das Wasser abläuft. Ich weiss aber Tiere, die im Wasser bleiben, die sogar sterben müssen, wenn sie kein Wasser haben. Welche Tiere sind das? Fische. Nennet mir einige Fische! Barsch, Salm, Hecht, Aal. Was müssen also die Fische thun können, wenn sie im Wasser leben? schwimmen. Mit was schwimmen Gänse und Enten? Schwimmfüssen. Warum schwimmen die Fische nicht mit Schwimmfüssen? haben keine. Wie nun an einem Boot Ruder sind, mit denen man es bewegen kann, so hat der Fisch an seinem Leibe Glieder, mit denen er schwimmt. Wie heisst man sie? Flossen. Mit was schwimmt ein Fisch? Flossen. Ich weiss noch ein anderes Tier, das im Wasser lebt, es schwimmt aber nicht viel, es versteckt sich meistens unter einem Stein. Wenn die Knaben das Tier fangen wollen, werden sie oft von ihm gezwickt. Wie heisst es? Krebs. Wenn ihr Fische oder Krebse fangt, schreien sie nicht, wie sind sie? stumm. Nun giebt es endlich noch andere Tiere, die im Waser leben, besonders in Teichen. Im Frühling und Sommer schreien sie jeden Abend den Leuten die Ohren voll. Welche Tiere sind das? Frösche. quacken. Sagt mir nun noch einmal die Tiere, die im Wasser leben! Was haben wir jetzt vom Wasser gelernt? Im Wasser leben Tiere.

4. Das Wasser ist nützlich.

Wir haben gerade gesagt, dass es Tiere im Wasser giebt, es giebt aber auch solche auf dem Lande. Sagt mir einige Tiere, die im Felde wohnen? Hase, Reh.

Gerade so, wie wir trinken müssen, wenn wir durstig sind, so müssen es auch die Tiere machen. Wo trinken aber die Tiere im Feld und Wald? Quelle, Bach. Was würde aber mit diesen Tieren geschehen, wenn sie kein Wasser hätten? sterben. Wozu gebrauchen also die Tiere das Wasser? zum Leben? Aber auch die Pflanzen brauchen viel Wasser? Gras, Blumen, Kräuter. Die Pflanzen können aber nicht an den Bach gehen wie die Tiere. Warum nicht? festgewachsen. Woher bekommen die Pflanzen Wasser? Regen. Der Regen kommt aber nicht auf einmal herab so etwa wie wir Wasser aus dem Glase ausschütten, sondern er kommt in kleinen Teilen. Wie heisst man ein klein wenig Wasser? Tropfen. Wie fällt also der Regen herab? Tropfen. Wie wird der Boden von dem Regen? feucht. Aus dem feuchten Boden trinken nun die Pflanzen Wasser. Wer weiss ein besseres Wort für trinken? saugen. Mit was saugen die Pflanzen das Wasser? Wurzeln. Wie wird aber der Boden, wenn es im Sommer lange nicht regnet? trocken. Wie geht es dann den Pflanzen? sterben, verwelken, verdorren. Wozu gebrauchen also auch die Pflanzen das Wasser? Leben. Wenn aber die Frucht des Feldes verdorrt, wie geht es dann den Menschen? Sie haben nichts zu essen. Wie geht es den Tieren auf dem Felde, wenn das Gras verdorrt? Sie finden kein Futter. Ihr seht nun, wie nötig der Regen ist. — Wenn ihr nun zu Hause oder in der Schule durstig werdet, braucht ihr nicht lange an den Bach zu gehen, wo trinkt ihr? Brunnen, Wasserleitung. Wie heisst man das Wasser, das wir trinken? Trinkwasser. Wozu gebrauchen die Menschen das Wasser? Trinken. Was würde aber mit einem Menschen geschehen, der kein Wasser trinken würde, auch keine flüssigen Speisen zu sich nehmen würde? Er würde krank werden und sterben. Wozu gebrauchen also die Menschen das Wasser? Leben. — Euere Mutter gebraucht aber das Wasser noch viel nötiger als ihr. Wie werden eure Kleider, wenn ihr sie eine Zeit lang anhabt? schmutzig. Was muss die Mutter dann damit thun? waschen. Was braucht sie dazu? Wasser. Wozu gebraucht also die Mutter das Wasser? Waschen. Wozu gebraucht ihr das Wasser jeden Morgen, ehe ihr in die Schule kommt? Waschen. Wie seid ihr, wann ihr euch gewaschen habt? rein. Wie ist einer, der immer rein sein will? reinlich. Wie heisst der Vers von der Reinlichkeit, der in eurem Lesebuch steht? „Reinlichkeit erhält den Leib, zieret Kinder, Mann und Weib." Wozu gebraucht die Mutter das Wasser auch jeden Tag, denket an Kaffee und Suppe? Kochen. Sagt mir nun in einem Satz, wozu die Mutter das Waser gebraucht! Waschen und Kochen. Was thut nun eure Mutter, wenn sie haben will, dass das Feuer schnell aufhört zu brennen? wirft Wasser daran. Warum thut sie das? Feuer ausmachen. Wer weiss ein anderes Wort für ausmachen? löschen. Wozu gebraucht man also das Wasser? Löschen des Feuers. So machen es auch die Feuerleute, wenn ein Haus brennt. Ihr habt alle schon den Ohio gesehen. Was für Fahrzeuge seht ihr auf dem Flusse? Schiffe. Was können die Schiffe auf dem Wasser thun? fahren. Wenn wir also gesehen haben, dass man das Wasser auf so vielerlei Art gebrauchen kann, wie ist es also? nützlich. Was hat es also für uns, weil es so nützlich ist? Nutzen. Dazu kommt noch, dass es die Räder der Fabriken treibt.

5. Veränderungen des Wassers.

Ihr habt gesagt, dass die Mutter das Wasser zum Kochen braucht. Sie bringt dann das Wasser in einen Hafen oder in eine Pfanne. Wohin stellt sie dann das Wasser? Ofen. Wie wird es dort? warm, heiss. Was thut das Wasser, wenn es ganz heiss ist? siedet. Was kommt aus dem Wasser, wenn es siedet? Dampf. Würde man das Wasser auf dem Ofen stehen lassen, so wäre zuletzt das Gefäss ganz leer. Was ist aus dem Wasser geworden? Dampf. Was thut das Wasser, wenn es zu Dampf wird? verdampft. Was geschieht aber mit dem Wasser, wenn wir sehr kaltes Wetter haben? gefriert. Wie heisst man es dann? Eis. — Ihr habt gesagt, dass es im Sommer oft sehr regnet. Regnet es

auch, wenn wir sehr kaltes Wetter haben? Nein? Was fällt dann vom Himmel? Schnee. Das geht so zu: Die Wolken lassen Regen herabfallen, die Luft ist aber so kalt, dass der Regen zu Schnee gefriert, gerade so wie das Wasser zu Eis gefriert. Zu was gefriert also das Wasser? Eis und Schnee. Wie ist der Schnee, wenn ihr ihn anfasst? kalt. Wenn er auch kalt ist, so hält er doch den Boden warm und es ist deshalb immer gut für die Felder, wenn sie im Winter mit Schnee bedeckt sind. Schnee und Eis bleiben aber nicht immer liegen. Wann gehen sie weg? Frühling. Zu was werden dann Schnee und Eis wieder? Wasser. Wie heisst man das, wenn Schnee und Eis zu Waser werden? schmelzen. Ihr habt nun gesehen, dass das Wasser zu Dampf oder zu Schnee und Eis wird, es sieht dann ganz anders aus. Was thut also das Wasser? verändert sich.

II. Zur Methodik des Leseunterrichts auf der Oberstufe.

(Aus der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung.)

Von C. C. Senex.

Ich habe meinen Artikel sehr einfach überschrieben, denn ich glaube, die langatmigen Titel verursachen — Misstrauen bei den Lehrern von Anfang an; ist doch beim Leseunterricht viel experimentiert und — gesündigt worden!

Ich war auf meine Methode, die ich aus mir selbst heraus erfand, sehr stolz, d. h. im Anfange, bis mir meine Gattin, mit der ich davon sprach, sagte, so etwas Ähnliches habe schon eine Lehrerin in der Zimmermannschen Töchterschule zu Hamburg in ihren Schuljahren auch getrieben. Da bescheide ich mich denn, das Vorrecht der Erfindung dafür in Anspruch zu nehmen, wohl aber will ich an dieser Stelle das Meinige thun, dieses Stück Methodik weiteren Kreisen zugänglich zu machen.

Diese Methode ist für Prosastücke nur in einzelnen Fällen anzuwenden; hier muss die logische Durchdringung des Stoffes genügen, jedoch nicht derart, wie ich sie aus eigner Jugend kenne, Satz für Satz. Ich entsinne mich mit Schauder des Umstandes, welch eine Plage und marternde Monotonität für uns Kinder darin lag! So flüchtig unsere Jugend auch oft über den Inhalt hinliest, so leicht sie über das Verständnis oft hinweggeht, so borniert ist sie im allgemeinen doch nicht, dass eine Zergliederung des ganzen Lesestückes in lauter kleine Partikelchen not thäte.

Meine Methode ist vorwiegend für poetische Lesestücke anwendbar, weniger für lyrische Stücke, als für epische. Da sind es besonders Romanze und Ballade, welche sie gestatten. Ich nenne sie: dramatische Belebung eines Lesestückes.

Das Charakteristische des Dramas ist der Dialog; so heisst einen poetischen Lesestoff dramatisch beleben, die Personen herauszufinden, welche sprechend, aber auch denkend, meinend, fühlend vorgeführt werden. Es versteht sich von selbst, dass der Schüler diese Personen herausfinden muss, dass also in der Unterredung darüber die heuristische Methode in Anwendung kommen muss.

Hieraus ist es erklärlich, dass nur wenige Prosastücke, Gespräche, Fabeln u. s. w. für die Methode geeignet sind, ebenso nicht die meisten lyrischen Stücke.

Der Leser wird zugeben, dass die Schüler bald die Personen, welche eingeführt sind, herausfinden werden; dass jeder Schüler, der die betreffende Person vertritt, seinen Part bald herausfinden und folgerecht lesen wird; wie aber ist zwischen diesen einzelnen Teilen die Verbindung herzustellen? Sehr ein-

fach: durch den Recitator oder Erzähler, den der Lehrer ernennt, durch dessen Vortrag alle die Einzelparte zu dem vorliegenden Ganzen verbunden werden. Bisweilen tritt schon ein n a t ü r l i c h e r C h o r auf, der das Ganze durch sein Auftreten wunderbar belebt und die emsig aufpassenden Schüler munter bei der Arbeit erhält, des Augenblickes harrend, wo sie a l l e in Aktion treten müssen. Ich erinnere da an den „Blinden König" von Goethe, worin der König die Ritterrunde fragt: „Sagt an, was Ihr erschaut!" Die Ritter sprechen im Chor:

„Der Riese ist gefallen,
Er hat den blut'gen Lohn;
Heil Dir, Du Held vor allen,
Du edler Königssohn!"

Ich sah bei dieser Stelle die Augen meiner Schüler leuchten, in dem Bewusstsein, jetzt einen „edlen Ritter" repräsentieren zu dürfen.

Bisweilen giebt auch so ein Stück am Schlusse die Moral des Ganzen. Diese vorzutragen, muss die ganze Klasse als Chor wirken.

Ich habe bei solcher Gelegenheit bei den Schülern innere, tiefe Genugthuung wahrgenommen.

So liess ich z. B. im „wilden Jäger" von Bürger bei der letzten Strophe den Chor auftreten:

„Das ist des wilden Heeres Jagd,
Die bis zum jüngsten Tage währt
Und oft den Wüstling noch bei Nacht
Zu Schreck und Graus vorüberfährt.
Das könnte, müsst' er sonst nicht schweigen
Wohl manches Jägers Mund bezeugen!"

Gerade aus der verständnisvollen Betonung dieser Chorstrophe fühlte ich heraus, wie alle den Wildgrafen verurteilten!

Es ist ein bekannter Umstand, w i e g e r n die Schüler Bruchstücke aus Wallensteins Lager, aus Götz von Berlichingen, aus Iphigenie u. s. w. mit verteilten Rollen lesen, wie sie sich zu diesen Rollen d r ä n g e n ! Man versuche es nur einmal: bei der dramatischen Belebung durch persönliche Verkörperung s i n d s i e n o c h v i e l e i f r i g e r.

Ich habe das in den letzten Jahren meines Amtes o f t angewendet, aber nie so viel Spass an der Sache gehabt als dann, wenn ich „Der Kaiser und der Abt" so dramatisch zu beleben suchte. Der eine wollte gern Kaiser, der andere Abt, der dritte Hans Bendix sein!

Ich gliederte meinen Stoff meistens wie folgt: 1) Vorlesen. 2) Zwei-, bis dreimaliges Nachlesen. 3) Erklärnng schwieriger Wörter und Stellen. 4) Inhaltsangabe. 5) Aufsuchen der Personen. 6) Verteilung der Rollen. 7) Ernennung des Erzählers. 8) Dramatische Durchnahme des Stückes.

Als Muster wähle ich hier „Erlkönig" von Goethe.

Die Personen sind: Erzähler, Vater, Sohn, Erlkönig; ich erkläre hier nicht viel, ich lasse den Text s e l b s t wirken. Die Schüler d r ä n g e n sich förmlich zu den einzelnen Rollen.

Sehr interessant gestaltet sich das „Lied vom braven Mann". Ich nehme da den Chor öfter zur Hilfe, zuerst bei Strophe 1, dann kommt der Erzähler, bei Strophe 4 fällt am Schlusse der Chor wieder ein:

„O Zöllner, o Zöllner, entfleuch geschwind!"

Wieder folgt der Erzähler, dann meldet sich, vom Erzähler unterbrochen, der Zöllner. Strophe 9 tritt wieder der Chor auf. Strophe 10 fällt dem Erzähler zu, Strophe 11 und 12 gebührt dem Chor, dann bemächtigt sich wieder der Erzähler

des Fadens, Strophe 13 tritt der Graf auf, Strophe 17 tritt wieder der Chor auf, Strophe 19 meldet sich endlich der brave Mann, den Schluss macht der Chor in Strophe 20. — Ich fand stets, dass dieses Stück ganz gewaltig auf die Kinderseelen wirkt!

Sehr gern lesen in gleicher Weise die Schüler das „Riesenspielzeug" von Chamisso, „Der Alpenjäger" von Schiller. Solche Rollen wie Erlkönig, die Donnerstimme im wilden Jäger, den Bergesalten im Alpenjäger lesen die Schüler mit Vorliebe, es scheint dabei wirklich etwas an Poesie in ihren Seelen zu entspriessen.

Ebenso dramatisieren die Schüler gern Sachen wie Fabeln von Lessing und anderen, die „Geschichte des alten Wolfes" von Lessing u. s. w.

Um nun zum Schlusse zu gelangen, frage ich: „Welchen Nutzen hat dieses alles nur"?

Das ist leicht beantwortet.

Die erste Pflicht des Lehrers beim Leseunterricht, der leicht mechanisch werden kann, ist die Pflicht der Belebung. Durch das Dramatisieren wird die Aufmerksamkeit der Schüler vermehrt, das Verständnis nach Auffassung des Inhaltes, der Gliederung, der Empfindung und darum der Betonung gefördert, das Gedächtnis geschärft, die Wiedergabe erleichtert und der Vortrag veredelt. Man versuche es!

III.

(Wieviel Prozent?). Folgende Auslassungen W. Gelferts entnehmen wir der „Leipz. Lehrerztg.": Prozentrechnung ist etwas Angenehmes für den Kapitalisten, zumal jetzt in der Zeit des hohen Zinsfusses, doch geht das Erfreuliche dieser Rechnungsart an dem Lehrer meist spurlos vorüber, zählt er ja naturgemäss äusserst selten zur Vorgenannten species generis humani. Er übt bloss die weniger angenehme Beschäftigung, seine Schüler in die Höhen und Tiefen dieser Rechnungsart einzuführen.

Noch unbehaglicher aber ist es, wenn seine Klasse (und damit auch seine) Leistungen zum Gegenstande der Prozentrechnung gemacht werden, wie dies mancherorts immer und immer wieder geschieht. Begeisterte Verehrer dieses Zweiges der Mathematik geben für die Parallelklassen ihrer Anstalt dieselben Probediktate, Probeexempel, sammeln die Schreibhefte ein u. a. m. und verkünden dann feierlich, wieviel Prozent richtige, zum Teil richtige und falsche Lösungen auf jede Klasse entfallen, wieviel Prozent der Klasse die Rechenaufgaben nach 2, 5 und so fort Minuten gelöst haben, welcher Bruchteil der Schüler gut, mittelmässig, schlecht schreibt und so fort. Das ergiebt dann einen augenfälligen Vergleich, ein einwandfreies Resultat, das der Herr Visitator schwarz auf weiss besitzt und darum getrost nach Hause tragen kann. Stolz erhobenen Hauptes, im Bewusstsein besonders trefflich und klug erfüllter Pflicht, wohl gar grundlos, wie er gekommen, verlässt er das Klassenzimmer (Thatsache!). Sein Urteil wird fixiert und wandert in ein für Lehreraugen apokryphes Aktenbündel. Fest und wohlbegründet steht es da, weil es zahlenmässig ist. — Wirklich völlig sicher? Oder ist bei der Festsetzung der Prozente in Betracht gezogen worden, dass die Rechenstunde in der einen Klasse am Anfange, die andere am Ende der Unterrichtszeit lag, dass hier eine weniger anstrengende, dort eine die ganze Geisteskraft der Kinder absorbierende Unterrichtsstunde voranging? Wurde berücksichtigt, dass in der einen Klasse 60 Prozent der Schüler zweijährige sind, also den geprüften Unterrichtsstoff schon einmal im Vorjahre bewältigt haben, in der Parallele völlig entgegengesetzte Verhältnisse herrschen? Ist der Vergleich der verschiedenen Parallelklassen, in Prozenten ausgedrückt, wirklich richtig, obwohl er die Vorbildung der einzelnen Klasse, ihre Zusammensetzung aus gut oder schlecht Begabten, aus trägen oder eifrigen, in traurigen oder erfreulichen Familienverhältnissen befindlichen Schülern nicht ins Auge fasst? Nein und abermals nein!

Diese Art der Prozentrechnung kann niemals einwandfreie Ergebnisse zeitigen. Bei der Festsetzung der Revisionsresultate darf nicht die Mathematik, sondern sollte stets ihre Schwester, leider immer noch das Aschenbrödel unter ihresgleichen, die Pädagogik, insbesondere die Psychologie, die entscheidende Stimme haben. Sie wird zu einem eingehenden Meinungsaustausche zwischen dem Inspizienten und Lehrer mahnen und ein richtiges Bild der Klasse ergeben. So nur können Wirkungen vermieden werden, die von den „Prozentmännern" unter den Pädagogen sicher unbeabsichtigt, ihnen selbst unerwünscht, oft nicht einmal bekannt sind: Er- und Verbitterung bei dem ungerecht Beurteilten, Unrast in der Jahresarbeit, nervöse, abgehetzte Lehrer, überbürdete Schüler; ängstliche oder im Strebertum befangene Naturen suchen und finden erlaubte und unerlaubte Mittel, den Revisor zu täuschen, und das nächste Mal mit besseren Prozenten abzuschneiden. Sicher gehört auch ein nicht geringer Teil der Überschreitungen des Züchtigungsrechts auf das Schuldkonto der Prozentwirtschaft. Freilich macht sie den Vergleich zwischen den einzelnen Parallelklassen grösserer Schulanstalten einfach und bequem, eine fach- und sachgemässe Schulaufsicht aber kann bei aller Treue und Gewissenhaftigkeit eines solchen Schematismus recht wohl entbehren. Nicht Schablonisieren, sondern Individualisieren! Wie die neuzeitliche Pädagogik alles Mechanische aus dem Betriebe des Unterrichts hinausweist, so thue sie es auch energisch und immer von neuem bei der Beurteilung desselben. Die Unterrichtsergebnisse dürfen nicht gezählt und gemessen, sondern müssen gewogen werden.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Buffalo.

Wenn ich die erfreulichen Berichte über das gemeinsame Streben und Wirken der deutschen Lehrerkreise anderer Städte lese, beschleicht mich jedesmal ein Gefühl der Wehmut. Unwillkürlich drängt sich mir dann oft die Frage auf? „Warum nimmt Buffalo inbezug auf deutsches Leben und Wirken keine höhere Stellung ein?" Deutsche Pioniere haben sich an dem stolzen Aufbau derselben bethätigt, aber ihr edelstes Gut, ihre Muttersprache, haben sie in der Sucht nach dem alles regierenden Mammon vernachlässigt, uneingedenk, dass sich ein derartiges Kleinod leicht erhalten aber schwer erringen lässt. Wohl beherbergt unsere schöne Stadt noch viele wackere Deutsche, die, stolz auf ihre Ahnen und treu wie dieselben, eisern an dem lebendigen Horte der Väter, ihrer seelenvollen und kräftigen Sprache, ihren schönen Sitten halten; und diese säen, hegen und pflegen auch unermüdlich den Samen deutschen Biedersinnes und Heldenmutes, deutscher Treue und Offenheit. In der Betrachtung über dieselben erinnern sie mich an die Säulen verfallener Paläste, die, wie ehrfurchtgebietend sie auch in den Äther ragen, doch nicht im stande waren, den morschen Bau länger zu tragen. Und das Gedankennetz spinnt sich weiter: Wenn die Pfeiler einer Ruine aus edlem Stein sind, dann schreitet wohl ein Baumeister guten Mutes ans Werk, das verfallene Gebäude neu zu errichten. Die schöne Aufgabe, das laugewordene Interesse am Deutschtum wieder erstarken zu lassen und die jungen Herzen dafür zu entflammen, haben sich die deutschen Lehrer und Lehrerinnen gestellt. Ihre Arbeit scheint auch mit Erfolg gekrönt zu werden, denn man bemerkt ein stets wachsendes Interesse am deutschen Unterricht. Das ist indessen nicht einzig das Verdienst der deutschen Lehrkräfte. Diese würden bei aller Energie und Liebe für die grosse Sache nicht solchen Eifer zu erwecken vermögen; es liegt vielmehr klar vor Augen, dass ein gewaltiges Anspornen von seiten der Eltern die Ursache des Aushar-

rens im Erlernen der deutschen Sprache ist, insbesondere bei den gering begabten Schülern. Und aus letzterer Thatsache muss man die Folgerung ziehen, dass die Deutschen sich bemühen, den ihnen teils verloren gegangenen Hort den Kindern zu retten, und dass der Amerikaner immer mehr das Notwendige und Bildende der Aneignung der deutschen Sprache einsieht und erstrebt, denn es sind nicht selten die Kinder amerikanischer Eltern, welche, für alles Deutsche begeistert, Vorbilder des Fleisses und Fortschrittes sind.

Was dem deutschen Lehrerkreise in Buffalo mangelt, ist ein Lehrerverein; ein solcher würde, wie in anderen Städten ausserordentlich ersprisslich sein. Dr. Ida Bender, die Präsidentin der Women Teacher's Association hat schon einige Male den leider stets gescheiterten Versuch gemacht, die zu obengenannter Gesellschaft gehörenden deutschen Lehrerinnen zu einem anregenderen Verkehr anzuspornen. Dr. Bender hat ihnen sogar zu diesem Zwecke die Benutzung der Räume im Chapter House, dem eigenen Lokale der W. T. A., zur Verfügung gestellt.

Als vor einigen Jahren der deutsche Lehrertag in unserer schönen Stadt abgehalten wurde, da war in dem Herzen mancher deutschen Lehrerin der Wunsch rege geworden, einen Lehrerverein ins Leben zu rufen, doch bald wurde der aufflackernde Brand wieder zu Asche, auch nahm der Tod und anderes Geschick einige für den schönen Zweck begeisterte Kolleginnen aus unserer Mitte. Doch was nicht ist, das kann noch werden" und „unverhofft kommt oft." Ich wünschte, es käme dieses „Unverhofft" einmal mitten unter die Lehrer Buffalos in Gestalt eines begeisterten und belebenden Elementes, welches die Asche der Lauheit aufrüttelte und die schlummernde Glut deutschen Lebens von neuem entfachte.

Buffalo besitzt jetzt zwei Hochschulen und man plant den Bau einer dritten, da dieselben, wie die Volksschulen, deren wir sechzig haben, überfüllt sind. Herrn Baron Heinrich von Nettelblatt, einem der letzten Kandidaten für den deutschen Unterricht an einer Hochschule, wird wahrscheinlich die Stelle an der projektierten zufallen.

Bei der Wiedererwählung Herrn Henry P. Emersons im Vorjahre wurde auch Herr Matthew Chemnitz zur allgemeinen Freude der Lehrerinnen wieder zum Superintendenten des Deutschen ernannt.

Am besten gedeiht das Deutschtum in Buffalo in den Kirchen und Gesangvereinen; diese sind fast ausnahmslos von einem frischen Hauche deutschen Lebens durchweht.

Wenn man bedenkt wie sehr man sich hier gegen Konzerte heiteren Charakters am Sonntag gesträubt hat, so muss es einen wirklich Wunder nehmen, dass die Serie von Sonntagabendkonzerten à la Strauss, die vergangenen Winter unter der Leitung des Herrn Joseph Karl Hartfür abgehalten wurden, sich eines so grossen Beifalles und zahlreichen Besuches erfreuten. Dieselben werden im kommenden Winter nicht wieder in der German American Halle, sondern in der zu einem prächtigen Theater umgebauten grossen Musikhalle stattfinden.

Die Pan American schreitet rüstig voran. In amerikanischen Kreisen sieht man mit Spannung dem Aufbau des deutschen Dorfes entgegen und erwartet beinahe, Strauss werde in eigenster Person mit seinem berühmten Orchester die Besucher in das deutsche Dorf locken. Diese Phantasie wird sich jedoch schwerlich verwirklichen und die Leitung der Kapellen wird hoffentlich Herrn John Lund und Herrn Karl Hartfür übertragen werden.

Bertha Raab.

Canada.

The Teaching of German in Canada.—Ontario is the only one of the seven provinces of Canada, in which German occupies any considerable place on the school curriculum. But when we remember that nearly half the people of Canada live in Ontario we see that this does not imply so much neglect as would at first appear.

Statistics in this paper are for 1898.

In Nova Scotia out of 18 county academies only four taught German. There are four grades in the high schools there and the three highest take German as an option, but few avail themselves of it. Greek is almost as popular. Out of 1826 students in grade C. of these schools only 77 took German and 66 Greek. In nine of the common schools the subject is taught and receives an average of 90 minutes a week.

German is not taught in any of the 13 high schools of New Brunswick.

In Quebec it is not on the ordinary

course of study for high schools and is consequently taken up only by a few institutions as an extra. "The mutual relations, commercial and social, of the French and English in Quebec are so intimate as to render a speaking knowledge of the two languages almost a necessity, and as a consequence the English schools spend much more time upon French than would ordinarily be expected from the courses of study, thus practically excluding German. Similarly the French schools prefer to speak English well and so bane German out entirely. In five secondary schools it is taught as an option for University matriculation.

The curriculums of the western provinces do not include German as a subject of study.

But in Ontario it is given considerable and increasing attention. Out of 130 secondary schools it is taught in all but three. There are four grades in these and it is taught in the three highest, but as most students leave school at the end of the third year they get only two years German.

The proportion of students taking this option has increased steadily for several years. The teachers are, I think, enthusiastic in its favor and where they teach both French and German, as is the case in most schools,, they prefer students to take the latter.

The methods are different from what might be expected in a community where German is a spoken language or where school methods are not to a great extent fixed by a legal system involving many compulsory subjects of study and dominated by written examination tests. Most of the students expect to matriculate after two or, at most, three years of German and in most schools the German teacher teaches French also and perhaps something else. The examination is wholly a written test. So the teacher finds it impossible to fulfill this requirement and yet lay that stress which he would like to put on correct pronunciation and ability to express ideas naturally and readily in the foreign tongue. Too much stress is necessarily laid on translation. Reform in this must originate with the provincial University.

It is recognized that it is impossible to have the desired reading acquaintance with the literary language without a familiarity with the ordinary forms of every day speech and this familiarity it is impossible to obtain and cover the work required for examination. The time is too short.

We have already in Ontario that "Uniform System of Education" that Dr. Learned advocated in the first number of the Pädagogische Monatshefte and these are two of its results—"the apparently inevitable examination test and the overcrowding of the curriculum in a vain attempt to teach everything that a boy or girl "ought to know something about."

We shall outgrow these difficulties, but it will take some time for under such a uniform and democratic (or perhaps I should say political) system as ours the only safe way is to persuade the parents that the chief end of school life is not the acquirement of learning, but the formation of habits and tastes. Then, I think, the position of German will be assured.

W. E. Macpherson.

Cincinnati.

Unsere Normalschule, welche vor etwa 30 Jahren zur praktischen Heranbildung von Lehrkräften für die öffentlichen Schulen gegründet wurde, wird mit Schluss des nächsten Semesters, d. h. vom Februar kommenden Jahres an nicht mehr sein, wenigstens nicht mehr für eine längere oder kürzere Reihe von Jahren. So wurde in der Schulratssitzung vom 7. Mai auf Empfehlung des Superintendenten beschlossen, weil wir zur Zeit ungefähr 300 Abiturienten der Normalschule vorrätig haben. Im Durchschnitt werden nämlich jährlich etwa 25 neue Lehrerinnen hier angestellt, mithin wäre für zehn bis zwölf Jahre genug Lehrermaterial vorhanden, vorausgesetzt, dass die auf die lange Bank geschobenen Kandidaten wirklich so lange warten wollen oder können, bis nach ungefähr zehn Jahren endlich die Reihe an sie kommt. Wenn sich später das Bedürfnis nach weiteren Lehrkräften einstelle, so soll die Normalschule wieder ins Leben gerufen, oder nach Ansicht des Superintendenten in unserer Universität ein Lehrstuhl für Pädagogik bezw. ein Normaldepartement errichtet werden. Auch soll alsdann ein Normalkursus nicht anderthalb Jahre, wie bisher, sondern drei bis vier Jahre umfassen, und die Probezeit der Abiturienten nicht sechs Wochen, sondern sechs Monate dauern, damit

die Lehramtsaspiranten besser vorbereitet eine Stelle antreten können. Wie man sieht, giebt es auch hierzulande bald einen Überfluss an geistigem Proletariat, ebensowohl wie in irgend einem alten monarchischen Beamtenstaat, und hier wie dort sucht man durch Erschwerung der Prüfungen und Verlängerung der Vorbereitungszeit den Zudrang zurückzudämmen.

Wenn durch das Eingehen der Normalschule jährlich auch ungefähr $10,000 gespart werden können, so wird damit doch nur ein kleiner Bruchteil des Defizits gedeckt, dem sich unser Schulrat bereits nächstes Jahr gegenübergestellt sehen wird. Betragen die Ausgaben für Schulzwecke nach den Voranschlägen für das kommende Schuljahr doch über eine Million Dollars, die aus den Steuerumlagen nicht ganz bestritten werden können. Infolge der drohenden, grössenwahnsinnigen Annexion unsrer ländlichen Vorstädte würden sich die Ausgaben selbstredend noch weit höher stellen, und mit den verschiedenen Extrabewilligungen, die Dr. Boone für gewisse Neuerungen und Veränderungen wünscht, wird es dann erst recht nichts sein. Herr Boone möchte nämlich die Kindergärten, die bisher durch freiwillige Beiträge notdürftig erhalten wurden, versuchsweise dem öffentlichen Schulsystem einverleiben, ferner glaubt er zwei Hilfssuperintendenten nötig zu haben, und schliesslich möchte er den Handfertigkeitsunterricht nach Toledoer Muster hier einführen, wenn ihm hierfür die Summe von $20,000 bewilligt werden kann. Angesichts der schulrätlichen Finanznot wird der Superintendent jedoch auf verschiedene der schönen Wünsche wohl oder übel verzichten müssen.

Oberlehrerverein. Für die regelmässige Versammlung dieses Vereins, am 26. April, war Herrn Wm. Jühling das Referat über das Thema „Befähigung zum Unterrichten" übertragen. Um dieses Thema erschöpfend zu behandeln, hätte der Vortragende ein dickleibiges Werk der Pädagogik schreiben bezw. vorlesen müssen, umfasst es doch eigentlich die ganze Lehrkunst. Herr Jühling konnte deshalb sein Thema in der kurzbemessenen Zeit gewissermassen nur skizzenhaft behandeln; er that dies aber in solch schematisierter, übersichtlicher Weise und in solch prägnanten Sätzen, dass er seiner Aufgabe vollauf gerecht wurde. Nachdem er einleitend über die Grundprinzipien der Pädagogik gesprochen, verbreitete er sich über richtige Schuldisciplin, die er nur als eine Bedingung zur erfolgreichen Schularbeit, nicht als Ziel oder Selbstzweck betrachte. Das Endziel der Disciplin sei die Erziehung der Schüler für die Pflichten und Anforderungen des Lebens. Kein Lehrer wird in der Disciplin erfolgreich sein, der nicht die Elemente der Kontrolierung in sich selbst habe. Als Elemente der disciplinarischen Kraft, welche den Erfolg bestimmen und in des Lehrers bewusster Kontrolle und Kultivierung liegen, betrachtete der Vortragende: 1. gründliche und frische Kenntnis des zu lehrenden Gegenstandes; 2. Geschick und Fertigkeit im Unterrichten, im Einüben, in der Beurteilung der Resultate und in der Leitung der Schüler; 3. Einfluss des Lehrers auf das Herz des Schülers; 4. Die Willenskraft, die Fähigkeit des Lehrers, zuerst sich selbst zu beherrschen und dann die Schüler; 5. Die Fähigkeit zu wissen, was die Schüler thun, ohne sie besonders zu bewachen; 6. Der moralische Charakter des Lehrers. Alle diese Elemente der Disciplin würden aber übertroffen durch den wahren, d. h. nach Methode und Inhalt geistig anregenden Unterricht. Herr Jühling schloss seinen ¾-stündigen Vortrag mit folgenden trefflichen Sätzen, die sich jeder Jugenderzieher in sein Tagebuch, oder vielmehr ins Herz schreiben sollte:

„Die Hauptsache für erfolgreichen Unterricht in der Volksschule ist die den Unterricht durchdringende Individualität des Lehrers; sein innerer Beruf, die richtige Verfassung seines Verstandes, Gemütes und Willens. Der Volksschullehrer bedarf nicht allzugrosser Gelehrsamkeit, aber sein Wissen muss sicher und klar, sein Denken selbständig und vorurteilsfrei sein. Die Begeisterung für alles Wahre, Gute und Schöne muss ihn mit freudiger Liebe zu seinem Berufe, mit Eifer für die Veredelung der Kinder, mit lebendigem Interesse für ihre gesamte Wohlfahrt erfüllen. Selbstverleugnung, Geduld und Fleiss bedarf niemand mehr als er. Ein offener, männlicher Charakter, eine unbestechliche Wahrheits- und Gerechtigkeitsliebe, ein milder Ernst, eine umsichtige Besonnenheit, ein teilnehmendes Herz und ein stets regsames Zartgefühl sind seine schönsten Zierden. Alles dies wird auf die Kinder hinüberwirken. Der Lehrer hingegen, welcher seinen Beruf nicht liebt, welcher nur mit Verdruss und Widerwil-

len an sein Tagewerk geht, es ohne Geist und Leben, ohne Freudigkeit und sittliche Würde betreibt, kann wohl notdürftig das Minimum der Unterrichtsresultate erzielen, wird aber nie ein wahrer Bildner der Jugend werden.

Lehrertagungen. — Ein Komitee unserer englischen Kollegen, mit dem Schulsuperintendenten an der Spitze, lassen es sich gegenwärtig sehr angelegen sein, die Jahresversammlung der N. E. A. im Sommer 1901 nach Cincinnati zu bekommen. Man versucht deshalb alle Mittel, eine starke Delegation Cincinnatier Lehrer nach Charleston zu lotsen, um daselbst für die Königin des Westens Propaganda zu machen. Wenn von der hiesigen Lehrerschaft ein genügender Garantiefonds aufgebracht werden kann, wird sich die Sache ja wohl bewerkstelligen lassen.

Beamtenwahl im Oberlehrerverein und Lehrerverein.—In der für dieses Schuljahr letzten Sitzung, am Donnerstag, dem 31. Mai, wurden im erstgenannten Verein folgende Beamten für das nächste Jahr erwählt: Präsident, Albert Mayer; Vizepräs., Benno Damus; Sekretär, Erich Bergmann; Schatzmeister, Charles Tackenberg. Herrn Gottlieb Müller, der Ende Juni zur jährlichen Generalversammlung des Lehrerseminars nach Milwaukee reist, wurden die zehn Stimmen des O. V. zur Abstimmung übertragen.

Bei der Versammlung des Lehrervereins am Samstag, dem 2. Juni, wurde, wie in der Schlussversammlung dieses Vereins stets üblich, ein ausschliesslich musikalisches Programm zur Durchführung gebracht. Es beteiligten sich hieran: der Damenchor mit vier Liedern unter Leitung seines Dirigenten Wm. Schäfer, Frau Olga Hartmann und Frl. Anna Tüchter mit einem Duett, Herr John F. McCarthy mit einem Violinsolo und Herr Wm. Rickel mit einem Cornetsolo. Bei den drei letzten Nummern spielten die Frl. Ettie Doll und Louise Tüchter die Pianobegleitung. Sämtlichen Mitwirkenden, besonders aber Herrn McCarthy für seine wundervolle Variation von „Deutschland, Deutschland über alles", wurde der wohlverdiente Beifall der Versammlung zu teil. Bei der zum Schluss stattfindenden Wahl der Beamten für nächstes Schuljahr wurden folgende Damen und Herren in den Vorstand erwählt: Frl. Emma Glatz, Frl. Elise Fettweis Herr H. G. Burger, Herr Ubald Willenborg und Herr Joseph Grever. Herr Wilhelm Schäfer wurde vom Damenchor des Lehrervereins per Akklamation als Dirigent wiedererwählt. Der neuerwählte Vorstand organisierte sich sofort nach der Versammlung folgendermassen: Präsident, Ubald Willenborg, Vizepräs., Elise Fettweis; Schatzmeister, H. G. Burger; Prot. Sekr., Joseph Grever; Korr. Sekr., Emma Glatz.

E. K.

Dayton.

Mit gewohnter Bescheidenheit hat Dayton bis jetzt nichts von sich hören lassen. Am Schlusse des Schuljahres dürfte es am Platze sein, ein Lebenszeichen zu geben vom deutschen, wenn nicht vom pädagogischen Thun und Lassen unserer Stadt.

Ein Verein, der ausschliesslich aus Lehrern besteht, existiert gegenwärtig nicht; wohl aber ein sogenannter deutscher Unterhaltungsverein, der von Zeit zu Zeit sich versammelt, um das geistig gesellige Leben des Daytoner Deutschtums zu heben und zu fördern, die deutsche Sprache zu pflegen, über zeitgemässe Fragen zu debattieren, einen Abend der zwanglosen, gemütlichen Unterhaltung zu widmen. Das Programm besteht aus Vorträgen über Themata von allgemeinem Interesse und aus gefälligen musikalischen Produktionen.

Unsere Bürger haben so weit regen Anteil genommen. Hier instruiert uns ein Arzt in der Gesundheitslehre und über den Wert der Gymnastik; dort weiht uns ein Witzbold ein in seine Sprachstudien; ein Kenner und Liebhaber der Musik spricht über das deutsche Lied; ein Bühnenheld trägt zur Unterhaltung bei durch eine gelungene Deklamation. Von den Lehrern haben bis jetzt Vorträge gehalten: Unser Superintendent, Dr. W. N. Hailmann, Prof. W. B. Werthner, Sigmund Metzler, Emil Reichert, Marie Dürst, Louise Beck, Viktoria Winter. Zum Schlusse werden an diesen Abenden Erfrischungen serviert. Während der Saison, die mit diesem Monat schliesst, hat Prof. Werthner das Präsidium geführt.

Vergangenes Frühjahr hielt Dr. R. Hochdörfer, Prof. der deutschen Litteratur am Wittenberg Kollegium in Springfield, eine Serie von Vorlesungen über das deutsche Drama der Neuzeit, das Verhältnis der modernen Bühne zu den grossen sozialen Fragen und zur klassischen Periode der

deutschen Litteratur. Als Basis für seine Abhandlungen nahm Prof. Hochdörfer je zwei Bühnenwerke von Sudermann und Hauptmann.

Mit grossem Vergnügen melde ich, dass der gegenwärtige Bibliotheksrat dem Deutschen sehr gewogen ist. Wir haben ein stehendes Komitee für Anschaffung deutscher Bücher und reichen von Zeit zu Zeit eine Liste von Werken ein, die wir in der öffentlichen Bibliothek sehen möchten. Unsere Wünsche werden in löblicher Weise berücksichtigt.

Es bleibt mir noch, eine sehr peinliche Mitteilung zu machen. Prof. W. B. Werthner, Prinzipal der Hochschule, wurde in der letzten Sitzung des Schulrats abgesetzt. Warum? Das wissen nur die Götter der Unterwelt, indem Herrn Werthners ungewöhnliche Fähigkeiten, seine Hingebung an den Beruf, der Takt, die Parteilosigkeit, die Umsicht, mit der er eine Schule von 35 Lehrern und 1100 Schülern geleitet, hinlänglich bekannt sind. Das Erstaunen, die Entrüstung, der Unwille der Bürger und Lehrer sind gross und allgemein. Herr Werthner ist das Opfer einer politischen Machination und schmählicher, persönlicher Intrigue. Der Schulrat hat ihm sofort die Stelle des Assistenten-Prinzipals angeboten. Ob er diese annimmt, bleibt abzuwarten.

M. D.

Milwaukee.

In der Maiversammlung des Vereins deutscher Lehrer lagen zwei Fragen zur Besprechung vor. Die erste war: Wann soll der Name des Buchstaben beim Lautieren gegeben werden? Die Ansichten darüber gingen etwas auseinander, und einige Lehrer schienen ängstlich zu sein, denselben ja nicht zu früh zu geben. Herr Abrams äusserte seine Ansicht dahin, dass man vor allen Dingen immer Laut und Lautzeichen von einander trennen müsse. Der Laut sei hörbar, sei für das Ohr und beim Lesen und Lautieren erforderlich; das Lautzeichen, der Buchstabe, sei für das Auge, zum Schreiben, und daraus folge, dass man den Namen des Lautes beim Schreiben geben müsse. Man solle sich ja hüten, dass man nicht Laut und Lautzeichen verwechsele.

Die andere Frage enthielt eine Besprechung über eine gute Behandlung eines Lesestückes, anknüpfend an das Referat des Herrn Woldmann in den P. M. über den Leseunterricht.

Es wurde hervorgehoben in der Besprechung, dass der Leseunterricht von grosser Bedeutung sei, und eben so sei eine gute Methode darin von grosser Wichtigkeit. Man solle vor allen Dingen darauf sehen, dass die Schüler das Gelesene, also das Lesestück, in allen seinen Teilen, jeden Satz, ja jedes Wort voll und ganz verständen. Ohne Verständnis könne und werde ein Schüler nie ein Lesestück gut und richtig lesen können. Der Lehrer müsse nun erstens sogenannte Vorübungen mit dem Lesestück vornehmen: den Inhalt kurz angeben, resp. erzählen, dann die schwersten Wörter an die Wandtafel schreiben und sie dann durchgehen. Darauf solle der Lehrer das Lesestück selbst gut vorlesen. Dann könne er es von den besseren Schülern wiederholen lassen, und gute Schüler würden immer stolz darauf sein, wenn sie zuerst aufgerufen würden. Bei dem Lesen müsse dann der Lehrer durch Fragen und Erklärungen das rechte Verständnis den Schülern erschliessen. Der Leseunterricht, wenn richtig gegeben, stelle grosse Anforderungen an Lehrer und Schüler, und es sei beileibe keine bequeme Stunde zum Ausruhen. Schlimm stände es um die Klasse, wo der Lehrer sich gemütlich hinter sein Pult setze, die Schüler nach der Reihe aufrufe, und jeden sein Pensum ableiern lasse, ohne Interesse, Verständnis und Lust zur Sache. Da sei es nicht zu verwundern, wenn die Schüler nicht nachlesen, den Platz verlören, und anfingen Allotria zu treiben. Beim richtigen Leseunterricht dürfe gar keine Langeweile eintreten. Der Vorschlag des Herrn Woldmann, die Klasse zu teilen, fand keine Zustimmung, sondern es wurde betont, dass gerade die ungeteilte Aufmerksamkeit der ganzen Klasse von nöten sei, und dabei die schwächern Schüler von den bessern lernen könnten und sollten.

Darauf legte Herr Griebsch der Versammlung das vollständige Programm des nächsten Lehrertags in Philadelphia vor und ermahnte die Kollegen zu reger und zahlreicher Teilnahme, da erstens der Fahrpreis reduziert sei, und zum andern das reichhaltige Programm einen lehrreichen, nutzbringenden Lehrertag verspreche und auch Unterhaltung aller Art in Aussicht stelle. Es steht zu erwarten, dass sich eine starke Delegation der deutschen Lehrer von Milwaukee in Philadelphia einstellen wird.

A. W.

II. Umschau.

Deutschland.

Leipzig. Die Zentralstelle für internationalen Briefwechsel hier hat sich im vergangenen Jahre einer starken Benutzung zu erfreuen gehabt. Nicht weniger als 3150 Personen, meist Schüler höherer Lehranstalten, sind bei der Zentralstelle in dieser Zeit zur Anmeldung gelangt, und 1545 ausländische Adressen sind an Deutsche verteilt worden. Von den genannten 3150 Personen sind 1794 aus Deutschland, 812 aus Frankreich, 367 aus Amerika und 177 aus Grossbritannien. Freilich geben diese Ziffern noch kein volles Bild von der Verbreitung des internationalen Briefwechsels; denn der Adressenaustausch zwischen den Ländern französischer und denen englischer Zunge geht nicht über Leipzig, sondern über Paris oder London, und so muss man zu den obigen 812 Personen aus Frankreich noch etwa 600 für den französisch - englischen Briefwechsel hinzurechnen. Immerhin darf man als Thatsache betrachten, dass Deutschland die höchste Beteiligungsziffer aufweist, Grossbritannien die geringste. Bemerkt sei, dass sich Schüler und Schülerinnen an der Leipziger Zentralstelle nur dann beteiligen dürfen, wenn sie ordnungsmässig durch ihren Lehrer angemeldet werden.

Karlsruhe. Über das Ergebnis einer am hiesigen Reformgymnasium vorgenommenen Inspektion äussert sich der grossherzogliche Oberschulrat in einem Berichte an den städtischen Beirat dieser Schule sehr befriedigt: Im Französischen und Englischen wird jetzt der Grund gelegt durch Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache, welche die Schüler sehr anregen und die spätere Gewinnung der grammatischen Kenntnis wesentlich erleichtern. Auch der lateinische Unterricht in der Untertia, in der nach dem bis dahin vorgerückten neuen Lehrplane nun das Lateinische beginnt, hat die Erfahrungen, die in den modernen Fremdsprachen gewonnen sind, benutzt und bis jetzt sehr gute Erfolge erzielt. Die Schüler verfügen über den Stoff, den sie erlernt haben, mit Leichtigkeit und sind in den Elementen, die ihnen bisher zugänglich geworden sind, sehr sicher. Der intensive Betrieb, den diese Art des Unterrichtes erfordert, strengt die Lehrer mehr an als die früher befolgte Methode; aber die Schüler zeigen sich geistig lebhafter und leistungsfähiger, wodurch die erhöhte Arbeit auch wieder belohnt wird.

Preussen. Von einem alten akademischen Zopf wird demnächst wieder ein beträchtliches Stück fallen. Die Universitätsbehörden wenden in ihren öffentlichen Ankündigungen noch immer die lateinische Sprache an. Dem preussischen Kultusminister hat der Kaiser die Ermächtigung erteilt, allen darum nachsuchenden preussischen Universitätsbehörden zu gestatten, in ihren wissenschaftlichen und geschäftlichen Angelegenheiten die lateinische Sprache noch mehr als bisher einzuschränken oder auch ganz auszuschliessen. Infolgedessen schweben jetzt bei den preussischen Universitäten und Fakultäten Verhandlungen darüber, ob und in welchem Umfang sie von dieser Erlaubnis Gebrauch machen werden.

Bayern. Am 21. April ist der Kammersänger Heinrich Vogl plötzlich am Gehirnschlag im Alter von 55 Jahren verschieden. Er war am 15. Januar 1845 in Au bei München geboren. Für den Lehrerberuf von seinen Eltern bestimmt, besuchte er zunächst das Seminar in Freising, um 1862 in Ebersberg seine Laufbahn als Lehrer zu beginnen. Seine musikalische Begabung, die sich schon früh geregt hatte, trieb ihn zu eifrigen Gesangsstudien und veranlasste ihn schliesslich, sein Stimmmaterial vor dem Intendanten der Münchener Hofbühne prüfen zu lassen. Der Erfolg war ein so aussergewöhnlicher, dass Vogl kurz entschlossen seine Lehrerthätigkeit aufgab und zum Theater ging. Sein Debüt am Münchener Hoftheater, bei dem er den Max im „Freischütz" sang, fand im November 1865 statt und fesselte den Künstler für sein ganzes übriges Leben an die heimische Kunststätte. Vogl war einer der phänomenalsten Sänger; seine Stimme erschien unvergleichlich in Ausdruck und Schönheit und warb dem Künstler bei seinen zahlreichen Gastreisen überall Bewunderer und Vereh-

rer. Seine grössten Erfolge hatte Vogl als Wagnersänger zu verzeichnen. Sein Loge im „Rheingold", sein Tristan waren unvergessliche und in vielen Beziehungen auch unübertreffliche Leistungen. Aber nicht nur auf der Bühne wirkte Heinrich Vogl mit Auszeichnung; als Oratorien- und Liedersänger, ja auch als Komponist hat er seine umfassende musikalische Begabung bewährt.

Holland.

In Amsterdam wird Anfang April eine deutsche Schule, die Kaiser-Wilhelm-Schule, eröffnet. Bisher waren die deutschen Eltern gezwungen, ihre Kinder in die holländischen Schulen zu schicken, wo sie dem Unterricht der fehlenden Sprachkenntnisse halber nur schwer folgen konnten. Deshalb hatte sich eine „Schulvereinigung" gebildet, der es gelungen ist, einen ansehnlichen Beitrag aus Reichsmitteln zu erhalten und mit Hilfe dieser Spende die neue Schule ins Leben zu rufen. Die Leitung wurde einem erfahrenen Pädagogen, dem Holländer H. J. Harms, übertragen, während sonst nur in Holland geprüfte deutsche Lehrkräfte an der Schule wirken.

Die niederländische Kammer hat die „algemeene leerplicht" (den Schulzwang) mit 50 gegen 49 Stimmen angenommen. Die Reaktion setzte alle Hebel gegen das Gesetzt in Bewegung.

England.

Der „London School Board" hat die Entscheidung getroffen, dass die Knaben der „Bow Creek Board School" Kochen als regelmässigen Unterrichtsgegenstand lernen sollen. Über die bisherigen Erfahrungen, die die Schule im Kochunterricht der Knaben gemacht hatte, wurde ein Bericht an die Erziehungsbehörde eingeschickt, mit der Bitte, zu der ständigen Einführung des Kochunterrichts ihre Zustimmung zu geben. Aus dem Bericht geht hervor, dass die Knaben Befähigung zum Kochen bewiesen haben. Viele erhielten durch Vermittelung der Schule Anstellung als Kochlehrlinge auf Schiffen. In der Beratung wurde besonders geltend gemacht, dass, da die Frauen die Männer jetzt aus verschiedenen Stellungen verdrängten, es sehr angebracht wäre, die Knaben im Kochen zu unterrichten, damit sie „brauchbare und wohlerzogene Ehemänner" würden.

Frankreich.

Mehr Ferien als Unterrichtstage im Laufe des Jahres geniessen die Schulkinder in Frankreich. Diese Ferientage bestehen aus folgenden: Mitsommer 64 Tage, Allerheiligen 3, Weihnachten und Neujahr 10, St. Charlemagne 2, Fastdienstag und Aschermittwoch 2, Ostern 15, Weisser Sonntag 3, Nationalfest im Juli 3, gewöhnliche Sonntage 52. Dazu kommen ausserordentliche freie Tage, wie bei staatlichen Feiern (Begräbnissen etc.) berühmter Männer, bei der Präsidentenwahl und bei den Familienjahrestagen zusammen wenigstens 10 Tage. Dieses ergiebt jährlich 226 freie gegen 139 Schultage. Der Volksunterricht ist zwar in Frankreich unentgeltlich, dennoch können von den jährlich ausgehobenen Rekruten reichlich 10% weder lesen noch schreiben. Die vielen schulfreien Tage erläutern ja die Ursache etwas.

Italien.

Eine Schule im Viehstalle besitzt die Gemeinde Bersezio in der Provinz Cuneo. Der Lehrer Pietro Giavelli ist, weil die Gemeinde für keine anderen Räumlichkeiten sorgt, gezwungen, in einem Stalle Unterricht zu erteilen. Während 30 Stück Vieh, darunter ein Ochse und ein Esel, eine ebenso laute wie interessante Unterhaltung führen, bringt Giavelli den jungen Bersezesen das ABC bei. Diese sitzen auf improvisierten Bänken, deren Pfähle der Lehrer selbst in den Boden getrieben hat. Der von der Gemeinde zum Schulraum bestimmte Stall hat eine Länge von 10 m, eine Breite von 4 m und eine Höhe von 2 m. Der davon dem Lehrer gütigst überlassene „Schulraum" ist 3 m lang und 2 m breit — hier lauschen über 30 Schüler den Worten ihres maestro, der ihnen das A an dem Schrei des Grautieres, das U am Brummen des Ochsen, das O am Blöken der Schafe, das E am

Meckern der Ziege und das I am Quietschen der Ferkel beibringt. Da hierdurch nach Ansicht der Gemeindevertreter dem Lehrer natürliche Hilfsmittel für den Anschauungs- und Sprechunterricht geboten sind, wie sie so leicht keine andere Schule der Welt besitzen dürfte, und diese seine Thätigkeit ausserordentlich erleichtern, so haben die braven Stadtväter auch dementsprechend das Gehalt bemessen: sie zahlen dem pflichttreuen Lehrer 120 Lire im Jahre und gestatten ihm, sich des Nachts auf den von ihm selbst gezimmerten Bänken im Stalle auszuruhen, ohne dass sie eine besondere Miete erheben. Wenn man bedenkt, dass das kleine Italien 21 teure Universitäten unterhält, so fällt die mangelnde Sorge der Regierung für die Volksschule um so mehr auf.

Russland.

Das Unterrichtsministerium will aus jedem Schularrondissement 10 Vertreter der Volks- und Industrieschulen, im ganzen 150 Lehrer und einige Schulinspektoren zur Weltausstellung nach Paris senden. Selbst aus Sibirien, dem Amurgebiete und Turkestan, also aus dem asiatischen Russland, sollen solche Vertreter abgeordnet werden. Nach ihrer Rückkehr aus Paris sollen sie einen Bericht darüber einreichen, was sie gesehen und gehört haben, und welche Massnahmen sie wohl für Russland als geeignet halten, um von den etwaigen Neuerungen Nutzen zu ziehen.

Ungarn.

Der Vojvode der in der Ortschaft O-Szent-Anna (Alt-St. Anna) hausenden, durch ihre mirakulöse Fruchtbarkeit weit und breit bekannten Zigeuner-Kolonie gab, einem kulturellen Impulse folgend, die Ordre aus, der hoffnungsvolle junge Nachwuchs der Pharaonen (die ungarischen Zigeuner nennen sich in ihrer Sprache „Pharaos Volk") habe, im Interesse der Zukunft des Stammes, auch die Wissenschaften zu pflegen und zu diesem Behufe die Gemeindeschule zu besuchen. Dem Machtspruche des Autokraten wurde selbstverständlich Folge geleistet; auch machte die junge Zigeunerbrut recht gute Fortschritte; nur eines vermochte sie merkwürdigerweise nicht zu erlernen, dass nämlich zwischen Mein und Dein ein Unterschied bestehe. Eine Zeit lang drückte der Schuldirektor beide Augen zu, doch schliesslich wurde die Sache doch zu bunt und er erklärte klipp und klar, er könne das unverbesserliche Diebsvolk nicht länger in der Schule behalten. Der Schulinspektor für das Arader Komitat, Arpád Varjassy, stellte hierauf in einer an den Verwaltungsausschuss des Komitates gerichteten Eingabe den Antrag, für die O-Szent-Annaer Zigeunerkinder eine besondere Schule errichten, zugleich aber auch alles, was nicht niet- und nagelfest in der Schule, sowie auch die Habseligkeiten des Lehrers — gegen Diebstahl versichern zu lassen.

III. Vermischtes.

Preisausschreiben. — Auf eine Empfehlung der Superintendenten-Abteilung der N. E. A. beschloss der Direktorenrat der letztgenannten Vereinigung gelegentlich seiner Tagung in Los Angeles, für die zwei besten Arbeiten über Sitzvorrichtungen, Beleuchtung, Heizung und Ventilation der Schulgebäude Preise von je $200, resp. $100 auszusetzen. Jeder Aufsatz soll nicht mehr als 10,000 Wörter enthalten und muss bis zum 1. Febr. 1901 an A. R. Taylor, Chairman of Committee, Emporia, Kansas, eingereicht sein. Alles Nähere ist durch das "Bureau of Education" (Department of the Interior) zu erfahren.

Ein Urteil über den Handfertigkeitsunterricht. Lehrer Boy aus Barmen schliesst seine „Bemerkungen zu dem Grundprinzip des Handfertigkeitsunterrichts' mit folgenden Sätzen: „Wenn man den Handfertigkeitsunterricht an der Idee und ihren Darstellungsformen, an dem Handeln und seinen Entwickelungsstufen misst, so kommt man zu dem Schluss, dass er als selbständiger Unterricht berech-

tigten pädagogischen Anforderungen nicht genügen kann. Das ihm zu Grunde liegende Darstellungsprinzip ist richtig; dies muss aber die einzelnen Unterrichtsfächer durchdringen, und im organischen Anschluss an dieselben müssen die verschiedenen Darstellungsformen sachgemäss ausgebildet werden. Einzelne pragmatische Darstellungselemente des heutigen Handfertigkeitsunterrichts werden sicherlich auf manchen Unterrichtsgebieten zur Verwertung kommen können.

Als in der ersten Hälfte des verflossenen Jahrhunderts das Anschauungsprinzip die Pädagogik lebendig machte, da hatte jede Schule bald ihren selbständigen Anschauungsunterricht, und zahlreiche Lehrbücher und Stoffsammlungen erschienen auf dem pädagogischen Markte. Heute sind sie verschollen, und der selbständige Anschauungsunterricht tritt immer mehr zurück. Aber das Anschauungsprinzip ist in jedes Unterrichtsfach eingedrungen und hat es befruchtet. Denselben Entwickelungsverlauf wird die schulmässige Anwendung des Darstellungsprinzips nehmen. Der selbständige Handfertigkeitsunterricht wird schwinden; doch das pragmatische oder Darstellungsprinzip wird den Lehrplänen eine neue Gestalt geben und der Didaktik neue Bahnen weisen."

Die Orthographie-Frage betreffend stellte der geschäftsführende Ausschuss des Deutschen Lehrervereins bei der Pfingsten zu Köln abgehaltenen Vertreterversammlung des Vereins folgenden Antrag: Die Vertreterversammlung des Deutschen Lehrervereins hält es für dringend notwendig, dass für Schule und Leben eine einheitliche, auf übersichtlichen Grundsätzen folgerichtig aufgebaute Rechtschreibung Geltung hat. Als Schritte zu diesem Ziele betrachtet sie 1. die Aufhebung derjenigen Erlasse der Reichs- und Staatsbehörden, welche die Anwendung der in den Schulen gelehrten Rechtschreibung im amtlichen Verkehr der Behörden untereinander verbieten; 2. eine Weiterbildung dieser Rechtschreibung nach der Richtung hin, dass eine weitere Vereinfachung und konsequente Durchführung der Regeln Platz greife. Die Vertreterversammlung beauftragt den geschäftsführenden Ausschuss des Deutschen Lehrervereins, im Sinne dieser Beschlüsse bei dem Herrn Reichskanzler vorstellig zu werden, und ersucht die Landeslehrervereine in den deutschen Bundesstaaten, bei den Behörden derselben ein Gleiches zu thun.

Aus Schülerheften. Heilmittel: Wenn einer ohnmächtig wird, so muss man ihn aufknüpfen. — Unser Haus: Auch ein Kellner ist in unserem Hause. — Der Vokal ist ein feuerspeiender Berg. — In Essen ist eine glühende Eisenindustrie. — Die Peripherie ist eine gerade Linie rings um den Mittelpunkt einer Ebene. — Eduard III. wäre König von Frankreich geworden, wenn seine Mutter ein Mann gewesen wäre. — König Jakob I. war sehr unreinlich in seinen Gewohnheiten: er wusch die Hände nie und heiratete Anna von Dänemark.

Was sind Streber? Darauf geben die „Münchener Fliegenden" die Antwort, wenn sie schreiben:

„Überschlauer Leisetreter,
Jederzeit Erfolganbeter,
Untergeb'nen daumaufdrückend,
Vor dem Chef zusammenknickend,
Nur das eigne Ich stets liebend,
Nebenmann bei Seite schiebend,
Fremder Zukunft Totengräber —
Und das Ganze nennt man Streber."

I. Bücherbesprechungen.

„Deutscher Sprachhort. Ein Stilwörterbuch von Professor Albert Heinze." Leipzig, Rengersche Buchhandlung. Bis jetzt (1. Jan. 1900) sind 2 Lieferungen erschienen. Das Ganze erscheint 42—45 Bogen stark in 6 Lieferungen zu je 2 Mark „und wird bestimmt Anfang 1900 vollständig" (?)

In der Einleitung heisst es u. a., die deutsche Sprache sei im Niedergange, sie entarte und verwildere. Eine Hauptquelle dieser Entartung und Verwilderung sei die Tagespresse. Auch bei Novellen und Romanen stosse man „mitunter" auf grössere Nachlässigkeit und auf ärgere Fehler als in den Zeitungen. „Die schlimmsten sind gewisse schriftstellernde Damen, die über Grammatik, Logik und Geschmack mit leichtem Mut hinweghüpfen." In den „Bureaus" (!) herrscht der Kanzleistil; auch wissenschaftliche Schriften stossen oft durch unreine Schreibart, schlechten Ausdruck und Satzbau ab. „Aber auch die Gepflogenheiten der mündlichen Rede wirken häufig ungünstig ein. Da ist das endlose Reden mancher Personen, besonders mancher Frauen, deren Wortfluss an einen fortwährend plätschernden Wasserfall erinnert."

„Welches sind denn nun aber, gegenüber all den sprachlichen Verderbnissen und schlechten Stilarten der Gegenwart, die Kennzeichen und Erfordernisse eines guten Stils? Ein guter deutscher Stil muss den Anforderungen der sprachlichen Reinheit, Richtigkeit, Deutlichkeit und Schönheit genügen, er muss rein, richtig, deutlich und schön sein in der Wahl der Wörter, ihrer Form und ihrer Zusammenfügung." Fernzuhalten ist alles, „was die Reinheit des Ausdrucks trübt", Fremdwörter, undeutsche Wendungen, landschaftliche Wörter und Wendungen, veraltete Ausdrücke und schlecht gebildete neue Wörter.

„Hierfür ist in erster Linie der Sprachgebrauch der besten Schriftsteller unserer Zeit massgebend. Als solche mustergiltige Stilisten sind vor allem anzuerkennen: auf dem geschichtlichen Gebiete Ranke (abgesehen von seiner Vorliebe für gewisse Fremdwörter) und Treitschke, auf dem naturgeschichtl. Brehm, in der weltl. Beredsamkeit Curtius, in der geistl. Koegel, in der Abhandlung O. von Leixner — sodann auf dem Gebiete des Romans und der Novelle Paul Heyse, Hans Hoffmann, Konrad F .Meyer, diese auch in der Dichtung, wo sich noch manche ihnen anreihen lassen, wie Schack, Geibel, Gottschall, F. Dahn. Während die Genannten und die ihnen Gleichwertigen im Vordergrunde stehen, nehmen ihnen sich unmittelbar anschliessend den Mittelpunkt die grossen Klassiker des vorigen Jahrhunderts ein (die übrigens für den dichterischen Ausdruck immer noch in erster Linie stehen), nebst den besten ihrer Zeitgenossen (Hainbund) und Nachfolger (Uhland), Schwab, Platen, Grillparzer, Droste-Hülshoff). Den Hintergrund bildet das ältere Neuhochdeutsch, insbesondere Luther in seiner Bibelübersetzung.

Wo der Sprachgebrauch selber entschieden schwankt und sich somit seines Rechtes begiebt, da tritt die Grammatik in die Lücke ein und entscheidet nach ihren Gesetzen." (Kehrein, Götzinger, Willmanns und Lyon scheinen dem Verfasser besonders massgebend zu sein.)

Als Deutsch-Verderber und -Verderberinnen führt er (an einer anderen Stelle) Heine, Spielhagen („besonders in seinen älteren Werken, wie Clara Vere), Jensen, Tovote, Lola Kirschner („Ossih Schubin") an, die „allerschlimmste von allen ist Nataly von Eschtruth."

Was enthält nun dieser „Hort"? Das Wort „Hort" ist hier jedenfalls in der Bedeutung „Schatz", „was behütet wird", gebraucht. Demnach erwartet man den deutschen Sprachschatz in dem Buche zu finden. Das stimmt aber nicht genau mit der zweiten Bezeichnung „Stilwörterbuch". Augenscheinlich ist das Werk nach dem bekannten Spruche „Wer viel bringt, wird manchem etwas bringen," zusammengestellt worden. Es enthält ein Fremdwörterbuch oder, wenn man will, ein Verdeutschungsbuch. Und in diesem fehlen zu viele Wörter, um auf Vollständigkeit auch nur den geringsten Anspruch zu machen. Für ein Stilwörterbuch enthält es dagegen zu viele Wörter. Niemand wird Wörter, wie Accessit, actum ut supra, adstringieren, affrös, Agiotage, applanieren, aptieren, äquivok („ein wahrhaft gebildeter Mensch findet an solchen Redensarten kein Vergnügen — ein wahrhaft gebildeter; denn dazu gehört auch sittliche Bildung"), Asa foetida, Asservat, averbo, a vista u. s. w., u. s. w. in einem solchen Buche suchen. Auch Wörter, wie angeschickert, anglupen, anitzt, anliebeln, Anschiebsel u. a., noch weniger aber geographische und andere Namen wie Achill, Alabama, Allah, Antwerpen, Aralsee, Aranjuez („natürlich nicht, wie man so oft hören muss, französisch auszusprechen (arrangschues),

sondern aranchûes (aránchues)", Aschylus, Asdod, Athen etc. Die Erklärungen unter den Überschriften „Altwörter", „Anführungen", „Ärztliches Deutsch", „Berliner Deutsch", „Berolinismen", „Elsässische, Englische und Ortsnamen", „Gaunerdeutsch" etc. sucht man sicherlich nicht in einem Stilwörterbuch. Für gänzlich überflüssig halte ich die „Gedichte" unter „Bierphilister", „Bureaukrat", „Förster-Gelehrsamkeit", die „gesellschaftlichen Redensarten" und den längeren Artikel über fragen. Wie ist nun das „Stilwörterbuch"? Falsch ist „am Montag, den (statt dem) 10. Jan." (S. 26), „ist ausgeloschen" (statt ausgelöscht) (S. 53). Es fehlen angelegentlichst: Apfel und Apfel- oder Äpfelwein, Ärgernis haben (nehmen) an, drängen, gebrechen, gefallen, Gier, die ich bei einer flüchtigen Durchsicht vermisst habe. Nicht gehörig erklärt sind die Dativ- und Akkusativ-Fälle. Die Fragen „wo?" und „wohin?" sind nicht genügend.

Von dem vielen Guten, was die vorliegenden Hefte enthalten, will ich einige Beispiele herausheben: „Als ob, als wenn mit dem Konjunktiv, auch gleich als (und bloss als): a) mit Präsens und Perfekt, b) Gen. aber mit dem Imperfekt und Plusquamperf. (Die Beispiele übergehe ich.) Jedenfalls muss nach dem Imperfekt des Hauptsatzes das Imperfekt, nicht das Präsens folgen. Nur wenn die Handlung des abhängigen Satzes eine zukünftige ist, tritt die Umschreibung mit würde ein. Statt „als ob" kann auch blosses als stehen. Ja, selbst als kann noch wegfallen (Es scheint, er habe Unrecht). Annexion (nicht Annektion): Einverleibung, Angliederung. Er ist Professor am Gymnasium, dagegen: Professor an dem Gymnasium zu X. Unnötige Häufung: „Zuerst anfangen". Das mutet mich an; diese Staatsdame wollte ihn keineswegs anmuten. Sie dankte mir anstatt dir (zu danken) dagegen: sie dankte mir anstatt deiner=sie dankte mir an deiner Statt; applaudieren: Beifall spenden, klatschen; einem a. — also nicht im Passiv: „Der Schauspieler wurde applaudiert"; aufdringen a) intrans.: empordringen (mit sein). b) trans.: „einem Kranken Mittel aufdrängen" u. a. Besser dafür: aufdrängen. Ebenso rückbezüglich: sich aufdringen — besser: aufdrängen. „Eine Wahrnehmung drängt sich (mir) auf, hat sich (mir) aufgedrängt". Die Erklärung des Bedingungssatzes u. a. sind ausgezeichnet.

Unterdessen sind 2 weitere Lieferungen (Gift bis incl. Q) erschienen. Auch in diesen finden sich eine Anzahl Wörter, Ortsnamen, Eigennamen, Niagara, Nord-Karolina etc., die man nicht in einem „Stilwörterbuch" sucht. Deutsche Wörter, wie Hecke, legen, leihen (borgen, abborgen, entborgen, entleihen fehlen auch) vermisst man sehr. Der Satz: „Mir wird etwas gelehrt", ist trotz der angeführten Stelle von Vernaleken „schief", wie Prof. Heintze gerne schreibt.

W. H. R.

Die versunkene Glocke. Ein deutsches Märchendrama von Gerhart Hauptmann. With Introduction and Notes by Thomas Stockham Baker, Associate Professor of German in the Johns Hopkins University. New York, Henry Holt & Co., 1900.

Hauptmann's "Die versunkene Glokke", which appeared late in 1896, has been pronounced by Dr. Baker, the editor of the edition before us, "the most interesting product of recent literary activity in Germany", and by Professor H. C. G. Brandt, "probably the most remarkable play since Goethe's Faust." It has certainly been one of the most important dramas on the German stage since its first presentation. The commission appointed to award the Schiller prize of three thousand marks, the great literary distinction *intended* to be bestowed every three years upon the author of the best dramatic creation within that period, met in Berlin in 1899 and voted to award the prize this time to Gerhart Hauptmann for his "Die versunkene Glocke". It is reported, however, that Emperor Wilhelm has refused to sanction this award, but public opinion surely grants the prize to Hauptmann, some of whose poetry has elicited unstinted praise from the best critics, Erich Schmidt among others. This drama has also received attention from the plastic arts; at the Berlin Art Exhibition of 1899 there was shown a beautiful bronze group by Börmel, the subject of which, "Rautendelein und der Nickelmann," was taken from a scene in the play.

Hauptmann called this work "a German fairy drama". Its principal characters are, Heinrich, the bell-founder, whose materialism and realism are overcome by idealism, and whose one purpose is to do something, though he knows not what, to uplift humanity; Rautendelein, the elfin being, who through her magic spell takes the hero away to her uncanny haunts, and whose kiss afterwards heals him when he lies upon his sick-bed in his own house; Magda, the

faithful wife and loving mother in her deserted home, who later, beneath the waters in cold death, tolls the "sunken bell" that arouses Heinrich from his fanciful dream; the conventional Parson, the commonplace Barber, and the prosaic Schoolmaster; the Nickelmann, an elemental spirit, that has seen a thousand years and now wooes the fairy, whimsical Rautendelein; and the Waldschrat, and the old Wittichen, strange, mysterious creatures. The poet has woven all these characters into a charming drama that symbolizes humanity "struggling painfully towards the realization of its dream of the ideal truth and joy and light and justice". Charles Henry Meltzer, the author of the words just quoted, who stands very close to Hauptmann and has made excellent English translations of some of his works, says of him: "He has digged into the soul of humanity. He has probed its sorrow and its joy, its good and its evel, its hope, and its despair. And out of all these things he has made plays like unto no other plays of this our day; plays that may anger or perplex and startle some, but which, once seen, will never be forgotten. His insight into the dark mysteries of the heart is deep, his sympathy with all his kind is wide, his art rings true".

Dr. Baker has produced a very commendable edition in which Hauptmann himself has shown particular interest. In the Preface the editor calls attention to the fact that "Die versunkene Glocke" offers difficulties to the reader, because the language is unusual, the references obscure, the thought not simple, and furthermore on account of the occasional use of the Silesian dialect. In an admirable manner he has surmounted these obstacles in the Notes by explaining away the obscurities, by interpreting the thought where it seems not clear, and by translating into normal German the passages in which Silesian forms occur. The Introduction contains a brief sketch of the poet's life and characterizations of his principal works. Following this there are chapters on the sources of the play, the Silesian dialect, and the meter, and a bibliography. There has been much discussion of the sources from which Hauptmann has received suggestions, and many similarities have been pointed out between this drama and other works in German, English, and Scandinavian literature. Dr. Baker takes a sensible view of this matter when he says (p. XIV): "It is at once evident that such a lengthy list of names is the result of an exaggerated quest for sources. It can not be supposed for a moment that Hauptmann's greatest work is such a piece of patchwork as the critics who suggest all these originals imply. That similarities should exist between works of a similar nature is quite natural, and in this case they are in a great measure accidental".

The Notes to each act are introduced by a well-written interpretation of the act, the presentations being so comprehensive that one gets from them a very clear conception of the whole work. With any ordinary piece of literature these helps would be out of place, for they make the labor of the student too easy, but in this particular case they are perhaps desirable. As a pedagogical principle, however, neither book nor teacher should take from the student the necessity of thinking and reasoning for himself. The long note (pp. 190-192) about Baldur, quoted from the Encyclopædia Britannica, is entirely unnecessary, for persons who are likely to use this text will have access to the Encyclopædia Britannica or some better authority on the subject. The editor answers the critics who have asserted that the fifth act is superfluous, and that the result of continuing the drama beyond the fourth act is an anti-climax; he says in part (pp. 196-197): "If Hauptmann is to be judged as a mere playwright and his poem drama beyond the fourth act is an anti-climax; he says in part (pp. 196-197): "If Hauptmann is to be judged as a mere playwright and his poem a mere theatrical diversion, the criticism may have some force; but considered from the standpoint of ordinary human action it is evident that truthfulness must have precedence over the spectacular—that Heinrich's repentance should not be the last or most important event in his career. . . . . The final act is the description of the end of the lofty dream of the bell-founder and the disillusion which came to him. It is now evident to the struggling mortal that his strength, even with supernatural assistance, was not sufficient to attain perfection".

Among the few misprints may be mentioned, page XV, line 14, "suprising"; page XVII, last line, "2222-2250" for 2223-2250; page XVIII, line 21, "Leigzig".

As indicated above, the notes are excellent. All things considered, Dr. Baker's edition is timely, sensible, and scholarly, and it will surely accomplish its avowed purpose of making this important play "more accessible and intelligible to English readers".

Charles Bundy Wilson.